

Heli Kaverinen

ARVIOINTI MUUTOKSEN TUULISSA

Näkökulmia arviointiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa

ARVIOINTI MUUTOKSEN TUULISSA

Näkökulmia arviointiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa

Heli Kaverinen
Opinnäytetyö
Kevät 2018
Kulttuurituottamisen ja luovan
talouden tutkinto-ohjelma
(YAMK)
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu

Kulttuurituottamisen ja luovan talouden tutkinto-ohjelma (YAMK)

Tekijä: Heli Kaverinen

Opinnäytetyön nimi: Arviointi muutoksen tuulissa – Näkökulmia arviointiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa

Työn ohjaaja: Jouko Tötterström

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2018 Sivumäärä: 74 + 2

Tämän opinnäytetyön taustana on taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman uudet perusteet 2017. Työn tavoitteena on tutkia musiikin arvioinnissa tapahtuneita muutoksia eri aikoina keskittyen instrumenttiopintojen arviointiin.

Työssä tutkitaan arvioinnista annettuja määräyksiä musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmia ohjanneiden asiakirjojen ja säädösten avulla. Lisäksi selvitetään sitä, miten nuo määräykset ovat ohjanneet arviointia ja sen tehtävää. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona käytetään lisäksi aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, tutkimuksia ja raportteja. Myös työn tekijän omakohtainen kokemus työskentelystä musiikkiopiston opettajana tuo oman leimansa työhön.

Työssä selvisi, että taiteen perusopetuksen musiikin instrumenttiopetuksen arvioinnin tavoitteet ja tehtävät ovat muuttuneet vuosien saatossa. Tarkoin määrittystä oppilasarvostelusta ollaan askel askeleelta kuljettu kohti oppimista edistävää arviointia. Toisaalta on nähtävissä se, kuinka vanhat arvioinnin perinteet ovat säilyttäneet paikkansa käytännössä määräysten ja ohjeiden muuttuessa. Jatkossa arvioinnin tehtävä suuntautuu oppimista edistävään ja tukevaan arviointiin painottaen myös oppimisprosessin arviointia.

Työssä luodaan kronologinen kuvaus arvioinnin muutoksesta musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien perusteissa. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia arviointikäytänteitä musiikkiopistoissa tullaan käyttämään uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä.

Asiasanat: Opetussuunnitelmat, arviointi, musiikkioppilaitokset, taiteen perusopetus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Cultural Production in Creative Industries

Author: Heli Kaverinen

Title of thesis: Winds of change in assessment in music institutes

Supervisor: Jouko Tötterström

Spring 2018

Number of pages: 74 + 2

Basic education in the arts is provided primarily for children and young people. The aim of this thesis is to study the changes of assessment in music institutes. The main question is: how the national core curricula have guided the assessment and its purpose in music education at music institutes.

The research material of this thesis is primarily based on the national core curricula for the extended syllabus for music. Also literature, studies and reports related to the subject are used as research material.

The result of this thesis is a chronological description of the changes in assessment in music institutes. This proves that the goals and tasks of assessment in music have changed over the years. On the other hand the old tradition of assessment has retained also its place in practice. In the future, the target of assessment will focus on the assessment for learning.

Keywords: curriculum, assessment, music institutes

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2002 JA 2017	9
2.1	Opintojen laajuus ja annettavat todistukset.....	10
2.2	Oppimiskäsitys	13
2.3	Opinnoissa tavoiteltava osaaminen	14
2.4	Opintokokonaisuuden käsite	15
2.5	Mikä muuttuu uusien perusteiden myötä	16
3	ARVIOINTI ENNEN JA NYT	18
3.1	Oppilasarvioinnin historiaa – arvioinnin synnyn siemenet.....	19
3.2	Opetussuunnitelma vuodelta 1988 – arvioinnin kontrollitehtävä	21
3.3	Opetussuunnitelmasta opetussuunnitelman perusteisiin 1995	24
3.4	Kurssitutkinnot katosivat – muuttuiko mikään?	26
3.5	Summatiivisesta arvioinnista kohti formatiivista arviointia.....	32
3.6	Kurssitutkintojen ja tasosuoritusten hyviä sekä huonoja puolia	34
4	ARVIOINTI TULEVAISUUDESSA	41
4.1	Oppilasarvioinnista oppimisen arviointiin	42
4.2	Laajan oppimäärän päättötodistus	46
4.3	Musiikin tavoitealueet ja arvioinnin kohteet.....	48
4.4	Kriteeriperustainen arviointi.....	50
4.5	Monipuolinen arviointi	52
4.5.1	Tuntiosaamisen havainnointi	53
4.5.2	Soitonäytteet.....	54
4.5.3	Portfolio.....	55
4.5.4	Matriisit, taitotaulut	57
4.5.5	Arviointikeskustelut	58
4.5.6	Itsearviointi.....	59
4.5.7	Vertaisarviointi	61
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	63
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Opetushallitus antoi syksyllä 2017 uudet Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Oppilaitoksissa laadittiin lukuvuoden 2017–2018 aikana näiden perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat, joita käytetään oppilaitoksissa 1.8.2018 alkaen. Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää, ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua eri taiteenalojen opetusta. Taiteen perusopetus antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetus on oma itsenäinen koulutusmuotonsa, josta säädetään taiteen perusopetuksesta annetussa laissa (633/1998) ja asetuksessa (813/1998).

Musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta annetaan musiikkiopistoissa ja konservatorioissa. Musiikkioppilaitosten kattojärjestönä Suomesa toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). Liiton Internet-sivuilta löytyvän tiedon mukaan Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluu 97 oppilaitosta, joista 86 on musiikkiopistoja ja 11 konservatorioita. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2018, viitattu 6.5.2018.) Musiikin taiteen perusopetuksessa oppilaita vuonna 2017 oli yli 62 000 (Opetushallitus 2018a, viitattu 5.3.2018).

Tämän opinnäytetyön alkuperäisenä lähtökohtana oli tutkia, miten taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän uudet opetussuunnitelman perusteet eroavat tällä hetkellä käytössä olevista perusteista. Työn edetessä aiheeksi tarkentui arvioinnin muutokset opetussuunnitelmissa kautta aikojen. Työssä on tarkoitus tutkia, minkälaisia määräyksiä opetussuunnitelmissa ja opetussuunnitelmien perusteissa on annettu arvioinnista eri aikoina. Ja toisaalta sitä, miten määräykset ovat ohjanneet arviointia ja arvioinnin tehtävää. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mitä arvioinnilta jatkossa vaaditaan uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä. Tässä työssä keskitytään tutkimaan ensisijaisesti musiikin instrumenttiopintoja.

Olen toiminut viulunsoitonopettajana musiikkiopistossa yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Uudet opetussuunnitelman perusteet tulevat vaikuttamaan omaan työhöni varsin konkreettisesti, tulenhan opettamaan niiden perusteella laaditun opetussuunnitelman mukaan omassa työpaikassani. Tämä on kolmas työuraleni osuva opetussuunnitelman perusteiden uudistus, joten aiemmat opetussuunnitelmien perusteet ovat tulleet tutuksi minulle myös oman työni kautta. Ennen työuraani käytössä ollut opetussuunnitelma tuli minulle osittain tutuksi oppilaan näkökulmasta, koska suoritin omia musiikkiopisto-opintojani silloisen opetussuunnitelman mukaan. Minulla on siten myös työni tuoma käytännön näkökulma aiheeseen, joten voin reflektoida opinnäytetyöni aihetta myös omien kokemuksieni kautta.

Tässä työssä instrumenttiopintojen arviointia tarkastellaan olemassa olevien dokumenttien ja kirjallisuuden kautta. Tutkimus on laadullinen ja sen ensisijaisena kohteena ovat musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaa ohjaavien asiakirjojen ja säädösten tekstit eri vuosilta. Asiakirjojen sisällönanalyysin kautta teemoiksi arvioinnin rinnalle nousivat musiikkioppilaitoksen tehtävä sekä opetuksen tavoitteet eri aikoina. Ohjaavien asiakirjojen tekstejä peilataan soitonopetukseen ja yleisesti opetussuunnitelmiin liittyvään kirjallisuuteen, tutkimuksiin sekä raportteihin sekä Suomen musiikkioppilaitosten liiton antamiin ohjeisiin tasosuoritusten sisällöistä ja arvioinnin perusteista. Tutkimuksessa on hyödynnetty myös musiikkiopistojen tällä hetkellä voimassa olevia opetussuunnitelmia, joita tutkimalla on voitu perehtyä arvioinnin yksityiskohtiin tietyiltä osin. Tätä työtä tehtäessä uusiin vuoden 2017 opetussuunnitelmien perusteisiin liittyviä ja varsinkaan juuri arviointiin keskittyviä tutkimuksia ei vielä ole. Emma Kuosmanen on vuonna 2017 pro gradu -tutkielmassaan ”Musiikkiopistostako valintatulo?” tehnyt sisällönanalyysia opetussuunnitelman uudistamisesta ja käyttänyt tuolloin tutkimuksessaan myös keskeneräisiä opetussuunnitelman perusteiden luonnostekstejä.

Luvussa 2 työn aihetta taustoitetaan perehtymällä musiikkiopisto-opintojen laajuuteen, opintojen tavoitteisiin ja oppimiskäsitykseen vertaillen uusimpia vuoden 2002 ja 2017 opetussuunnitelmien perusteita. Arvioinnin muutoksiin perehdytään luvussa 3 tutkimalla arvioinnin historiaa, käytänteitä ja tavoitteita kronologi-

sesti edeten ja päätyen vuoden 2002 perusteisiin. Tulevaisuuden arvioinnin tehtäviä tutkitaan luvussa 4 uusien opetussuunnitelman perusteiden 2017 näkökulmasta ja samassa yhteydessä pohditaan monipuolisen arvioinnin mahdollisuuksia. Lopuksi luvussa 5 palataan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin ja tehdään johtopäätökset arvioinnin muutoksista eri aikoina samalla pohtien opinnäytetyötä ja siitä saatuja johtopäätöksiä.

2 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2002 JA 2017

Tätä opinnäytetyötä tehtäessä musiikkiopistoissa on käytössä vuoden 2002 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaditut opetussuunnitelmat. Uusien, vuoden 2017 perusteiden mukaisten opetussuunnitelmien laatiminen on parhaillaan käynnissä oppilaitoksissa ja uudet opetussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön 1.8.2018.

Opetussuunnitelman perusteiden teksti on aina omaan aikaansa sitoutunutta. Perusteiden teksti heijastelee aikansa yhteiskunnallista tilannetta ja vaikkapa vallitsevaa oppimiskäsitystä. Tekstiä voidaan pitää varsin latautuneena. Voidaan jopa ajatella, että perusteiden tekstissä yksittäisen sanan valinnalla voi olla valtava merkitys sen tulkintaan. Vuoden 2017 taiteen opetussuunnitelman perusteet saavat vaikutteita myös vuonna 2014 annetuista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Yhtäläisyyksiä näiden perusteiden välillä löytyy arvoperustan ja erityisesti oppimiskäsityksen määrittelyssä, mutta samankaltaisuuksia on löydettävissä myös oppimisympäristöön sekä arvioinnin tehtävään ja arviointikulttuuriin liittyen. Pääsääntöisesti taiteen perusopetuksen oppilaat ovat tai ovat olleet myös perusopetuksen oppilaita, ja samansuuntaista toimintaa näillä koulutusmuodoilla voidaan siten pitää hyvänä asiana.

Tässä luvussa tarkastellaan musiikkiopistoissa annettavan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opintoja vertaillen opetussuunnitelman perusteita vuosina 2002 ja 2017. Opetushallitus antoi vuoden 2002 laajan oppimäärän perusteet erikseen musiikille, tanssille, teatteritaiteelle ja visuaalisille (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö) taiteille. Sirkustaide sai laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuonna 2005. Opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa 2017 näille taiteenaloille annettiin yhteiset laajan oppimäärän perusteet, joita lisäksi täsmennetään perusteissa taiteenalakohtaisesti. Laajan oppimäärän taiteenaloihin lisättiin samassa yhteydessä myös mediataiteet ja sanataide. (Opetushallitus 2018b, viitattu 15.3.2018.)

2.1 Opintojen laajuus ja annettavat todistukset

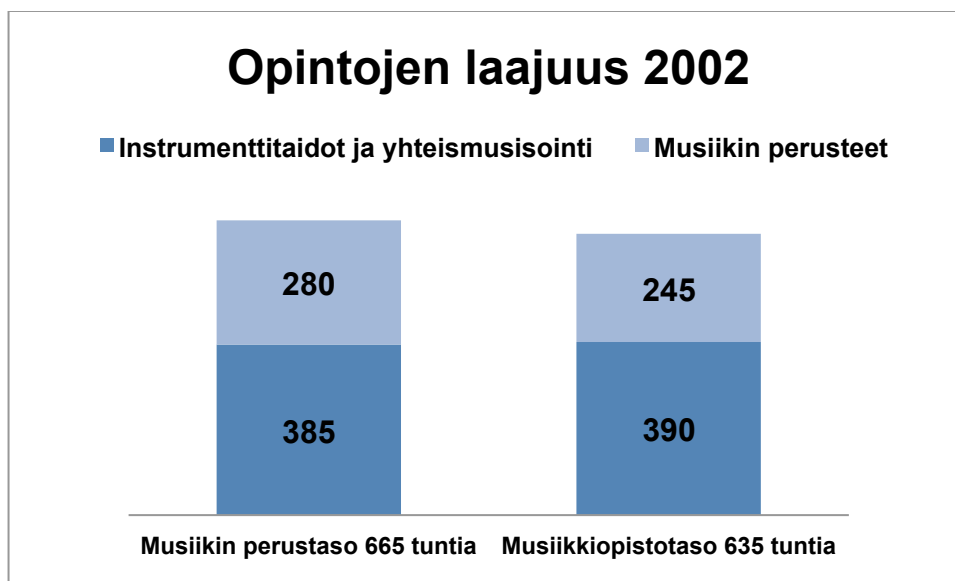
Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän laskennallinen laajuus on 1300 tuntia. Tämä laajuus määriteltiin vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa ja kokonaistuntimäärä säilyy ennallaan vuoden 2017 perusteissa. Laskennallisen laajuuden mittayksikkönä käytetty tunti tarkoittaa 45 minuutin pituista oppituntia. Laskennallinen laajuus ei tarkoita annettavien oppituntien määrää, vaan koulutuksen järjestäjä päättää opetuksen määrästä opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2008, viitattu 15.3.2018).

Musiikkiopiston oppimäärä on jakautunut opetussuunnitelmissa ja niiden perusteissa kahteen oppimäärään, joiden nimet ovat vaihtuneet opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa. Oheisesta kuviosta (kuvio 1) selviävät oppimäärien nimet opetussuunnitelmittain vuodesta 1988 alkaen.



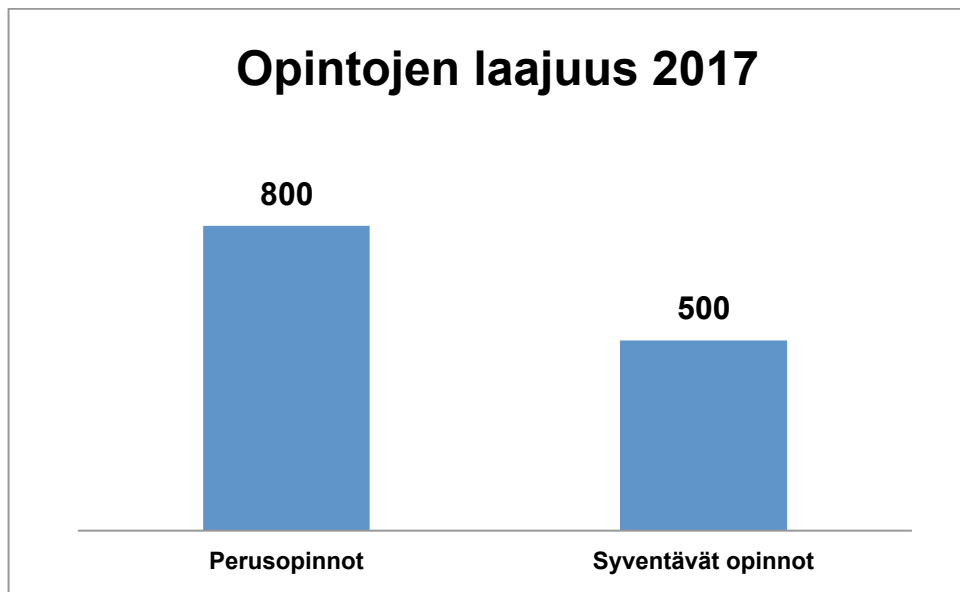
KUVIO 1. Opintojen rakenne musiikkiopistoissa vuodesta 1988 alkaen.

Vuoden 2002 perusteissa opinnot jakautuvat musiikin perustason ja musiikkiopistotason opintoihin. Musiikin perustason opinnot koostuvat instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin 385 tunnin oppimäärästä sekä musiikin perusteiden 280 tunnin oppimäärästä. Yhteensä musiikin perustason opinnot ovat 665 tuntia. Perustason opintoja seuraavan musiikkiopistotason oppimäärä muodostuu instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin 390 tunnin ja musiikin perusteiden 245 tunnin oppimäärästä. Musiikkiopistotason laajuus on siten 635 tuntia (kuvio 2). (Opetushallitus 2002, 8.)



KUVIO 2. *Opintojen laajuus opetussuunnitelman perusteissa 2002.*

Vuoden 2017 perusteissa ei tehdä enää jakoa opetuksen sisältöön. Perusopinnot ovat laajuudeltaan yhteensä 800 tuntia ja niitä seuraavat syventävät opinnot 500 tuntia (kuvio 3). Tämä yhtenäistää kaikkien taiteenalojen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän laskennallisen laajuuden samansuuruisiksi perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa. Voidaan siis todeta, että musiikin oppimäärässä perusopintojen laajuus suhteessa syventäviin opintoihin kasvaa uuden opetussuunnitelman myötä.



KUVIO 3. *Opintojen laajuus opetussuunnitelman perusteissa 2017.*

Kun vuoden 2002 perusteiden mukaan laajan oppimäärän päättötodistuksia on kaksi, musiikin perustason ja musiikkiopistotason päättötodistukset, siirrytään vuoden 2017 perusteissa yhteen päättötodistukseen. Päättötodistuksen saadakseen oppilaan on suoritettava laajaan oppimäärään sisältyvät perusopinnot ja syventävät opinnot. Siten perusopintojen suorittamisen jälkeen saatavasta todistuksesta tulee eräänlainen välitodistus. (Opetushallitus 2017, 18–19.) Näin vuosikymmenten ajan voimassa olleen kahden päättötodistuksen mallista siirrytään yhteen päättötodistukseen. Oheisesta kuviosta 4 selviävät musiikkiopistoissa annetut todistukset vuoden 1988 opetussuunnitelmasta lähtien.

Opetussuunnitelma 1988	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikkikoulun päästötodistus • Musiikkiopiston päästötodistus
Opetussuunnitelman perusteet 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Perusasteen tutkintotodistus • Musiikkiopistoasteen tutkintotodistus
Opetussuunnitelman perusteet 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikin laaja oppimäärä, musiikin perustason päättötodistus • Musiikin laaja oppimäärä, musiikkiopistotason päättötodistus
Opetussuunnitelman perusteet 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusopintojen todistus • Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän päättötodistus

KUVIO 4. Musiikkiopistoissa annetut todistukset eri opetussuunnitelmien mukaan.

2.2 Oppimiskäsitys

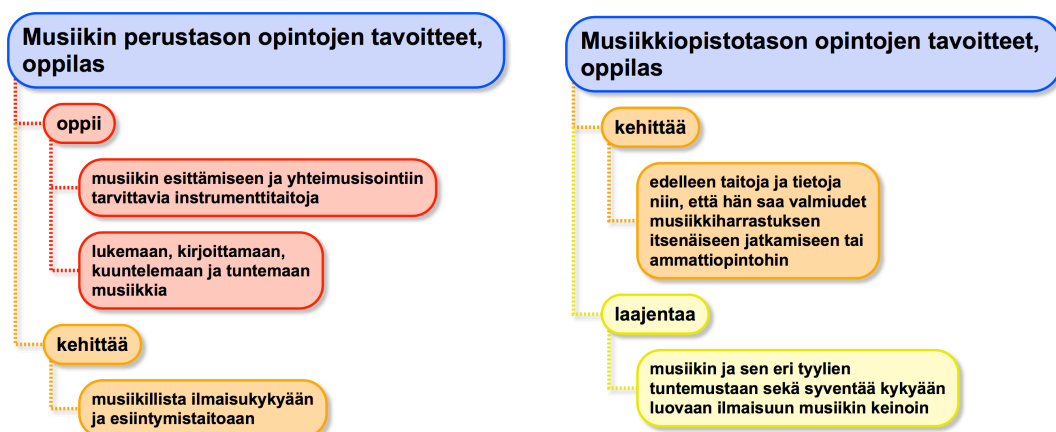
Sekä vuoden 2002 että 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppimiskäsityksen perustana voidaan pitää konstruktivistista oppimiskäsitystä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 pohjautuvat samalle oppimiskäsitykselle. Tarkasteltaessa oppimiskäsitystä tarkemmin, ei ole suoraan nimettävissä vain yhtä yksittäistä oppimiskäsitystä perusteiden pohjaksi, vaan siinä on piirteitä oppijalähtöisestä, kognitiivis-konstruktivistisesta ja kontekstuaalisesta oppimiskäsityksestä (Ouakrim-Soivio 2016, 79). Tämä pätee myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017 oppimiskäsitykseen.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017 mukaan oppiminen käsitetään yksilöllisenä sekä yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakentamisena sekä kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutteisena prosessina, jossa oppilaan

tiedot ja taidot kehittyvät monipuolisesti. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua, ja se vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta ja edistää hänen hyvinvointiaan. Kun oppilasta ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan ja tiedostamaan omat tapansa oppia, hän voi tämän tiedon avulla kehittää omaa oppimistaan. Erikseen oppimiskäsityksen yhteydessä korostetaan harjoittelua ja harjoittelemaan oppimista, jotka ovat merkityksellisiä juuri taitojen kehittymisen kannalta. (Opetushallitus 2017, 11.)

2.3 Opinnoissa tavoiteltava osaaminen

Kun tarkastellaan vuoden 2002 ja 2017 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja opintojen tavoitteita, uusien perusteiden tavoitteiden muotoilussa on kirjattu aiempaa selkeämmin oppimiskäsityksen mukainen oppilaan aktiivinen rooli. Vuoden 2002 perusteissa opintojen tavoitteeksi määritellään, että oppilas *oppii*, *kehittää* ja *laajentaa* erilaisia musiikkiin liittyviä taitoja. Musiikin perusteiden kohdalla määritellään vielä erikseen, millaisia taitoja opinnot suoritettuaan oppilas *osaa*, *hallitsee*, *kykenee*, *jäsentää* ja *soveltaa* (kuvio 5).



KUVIO 5. Musiikin perustason ja musiikkiopistotason opintojen tavoitteet 2002 perusteiden mukaan.

Vuoden 2017 perusteiden tekstistä voidaan havaita selkeämmin oppimisen vuorovaikutteisuus. Tavoitteet ovatkin nyt opetuksen tavoitteita, joista on löydettävissä sekä opettajan että oppilaan toiminnan lisäksi asiat ja ilmiöt, joita opiskellaan. Tämä tavoitteiden määrittäminen on samankaltainen kuin perusopetuksen 2014 opetussuunnitelman perusteissa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 172.) Taidealakohteisesti musiikin perusteissa opettajan toiminnaksi nousevat *kannustaminen, ohjaaminen, tukeminen, rohkaiseminen, opastaminen ja auttaminen*. Oppilaan toimintaa kuvataan paljon laajemmin, mutta mainittakoon tässä muutamia: *löytäminen, harjoittelevminen, tutustuminen, soveltaminen, oppiminen, havainnointi, kuuntelevminen, hahmottaminen, syventäminen, kehittäminen, arvioiminen ja nauttiminen*. Opettavia asioita ja ilmiöitä on lukuisia, esimerkiksi *musiikilliset vahvuudet, ilmaisukeinot, säännöllinen harjoittelu, soittimen itsenäinen hallinta, musiikin luku- ja kirjoitustaidot, musiikin rakenteet, työskentely itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä, improvisointi, säveltäminen* ja niin edelleen. Näitä opetuksen tavoitteita tutkitaan tarkemmin luvussa 4.3 musiikin tavoitealueiden ja arvioinnin kohteiden yhteydessä.

2.4 Opintokokonaisuuden käsite

Opetussuunnitelman perusteissa 2017 uutena käsitteenä on opintokokonaisuus. Jatkossa taiteen perusopetuksen opinnot rakentuvat opintokokonaisuuksista. Koulutuksen järjestäjä määrittelee omassa opetussuunnitelmassaan perusopinnojen ja syventävien opintojen opintokokonaisuudet sekä niiden tavoitteet, sisällöt ja laskennalliset laajuudet opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Sekä perusopintoihin että syventäviin opintoihin voi sisältyä keskenään vaihtoehtoisia opintokokonaisuuksia. Musiikin tavoitealueita on neljä: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuuntelevminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Nämä tavoitealueet ovat samat sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa. Yksittäinen opintokokonaisuus voi sisältää tavoitteita yhdeltä tai useammalta tavoitealueelta. Koulutuksen järjestäjä voi halutessaan laajentaa opintojen sisältöjä opetuksen tavoitteiden ja paikallisten tarpeiden pohjalta. Edellä mainitut tavoitealueet toimi-

vat myös musiikin oppimäärän arvioinnin kohteina. (Opetushallitus 2017, 15, 47, 49.)

Opintokokonaisuuksista muodostuvalle opintojen rakenteelle ei ole määritelty valmista mallia opetussuunnitelman perusteissa. Tämä antaa oppilaitoksille mahdollisuuden rakentaa opintokokonaisuudet oppilaitoksen erityispiirteet ja paikalliset tarpeet huomioon ottaen. On selvää, että oppilaitoskohtaisten opintokokonaisuuksien myötä eri musiikkiopistoissa opiskellaan jatkossa keskenään erilaisia opintokokonaisuuksia. Myös opintokokonaisuuksien määrä tulee vaihtelevaan oppilaitoksittain niin perusopinnoissa kuin syventävissä opinnoissa.

Vaihtoehtoiset opintokokonaisuudet mahdollistavat oppilaille erilaiset opintopolut. On kuitenkin koulutuksen järjestäjän päätettävissä, tarjotaanko opinnoissa vaihtoehtoisia opintokokonaisuuksia. Koska syventävien opintojen tarkoituksena on laajentaa tai painottaa opintoja, olisi keskenään vaihtoehtoisten opintokokonaisuuksien tarjoaminen varsinkin syventävissä opinnoissa varsin luontevaa. Niiden avulla voidaan myös luoda erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja opintoihin. Syventäviin opintoihin sisältyy oppilaan suunnittelema ja valmistama lopputyö, jolla oppilas osoittaa musiikkilista osaamistaan. Lopputyöt ovat yksilöllisiä, koska oppilas voi työssään keskittyä johonkin tiettyyn syvennettyyn osaamiseen tai lopputyö voi koostua erilaisista kokonaisuuksista. Lopputyölle ei siten ole määritelty valmista kaavaa, vaan oppilas päättää yhdessä opettajiensa kanssa lopputyönsä toteutustavan oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta. Vaihtoehtoisten opintokokonaisuuksien ja suuntautumisvaihtoehtojen tarkoituksena on tukea lopputöiden toteuttamista. (Opetushallitus 2017, 49.)

2.5 Mikä muuttuu uusien perusteiden myötä

Opinnot jakautuivat vuoden 2002 perusteissa selkeästi instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin sekä musiikin perusteiden osalta ennalta määrättyihin tuntilaajuuksiin. Sen lisäksi perusteissa oli melko tarkkaan määritelty musiikin perusteiden opintojen tavoitteet eli se, mitä oppilaan tuli hallita. Vähimmäisvaatimuk-

sen musiikin perusteiden sisältöalueiden oppimääräksi muodostavat Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin teorian, säveltapailun, musiikkitiedon ja harmoniaopin kurssisuoritusvaatimukset (Opetushallitus 2002, 17–18).

Vuoden 2017 perusteissa tavoiteltavat tiedot ja taidot ovat määritelty paljon yleisemmällä tasolla, ja eri sisältöalueiden mahdollisella integraatiolla pyritään entistä enemmän musiikin kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. On esiintynyt huolta siitä, miten musiikin hahmotusaineita (aiemmin musiikin perusteita) jatkossa opetetaan musiikkioppilaitoksissa, kun aiempi oppimäärän jako instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden välillä poistuu. Tämän myötä oppilaitoksissa varmasti tulee olemaan vaihtelua opetusjärjestelyiden osalta. Musiikin hahmottamistaidot ja musiikin historian tuntemus ovat kuitenkin edelleen olennainen osa sekä perusopintojen että syventävien opintojen sisältöjä (Opetushallitus 2017, 49–50).

Koska opintokokonaisuuksien määrät ja niiden sisällöt tulevat vaihtelevaan oppilaitoksittain, eivät eri oppilaitoksissa suoritettavat opinnot ole suoraan verrannollisia keskenään. Oppilaan mahdollisesti siirtyessä musiikkiopistosta toiseen tai siirtyessä opiskelemaan oppimäärästä toiseen on hänellä oikeus saada aiemmin suorittamansa opinnot tai hankkimansa osaaminen arvioiduksi ja tunnustetuksi hyväksilukumenettelyn kautta (Opetushallitus 2017, 18).

Kun aiemmin musiikin laajan oppimäärän opinnot ovat todettu suoritetuksi pääaineen ja musiikin perusteiden päättösuoritusten myötä, vuoden 2017 perusteet laajentavat mahdollisuuksia oppimäärän suorittamiseen. Syventävien opintojen lopputyö ei välttämättä ole yhden instrumentin soittoon ja sen osaamiseen perustuva näyttö. Perusteissahan ei ole enää mainintaa pääaineesta, vaan opinnot voivat mahdollisesti rakentua myös useamman instrumentin opinnoista. Lopputyössä on mahdollisuus painottaa esimerkiksi kamarimusiikkia tai se voi rakentua oman sävellyksen tekemiseen. Uudet opetussuunnitelman perusteet eivät siten ole rajoittamassa oppilaitosten toimintaa opetuksen järjestämisessä vaan päinvastoin antavat mahdollisuuden opetustarjonnan kehittämiseen, monipuolistumiseen ja laajentamiseen aiempaa vapaammin.

3 ARVIOINTI ENNEN JA NYT

”Mitä arvioidaan, sitä opiskellaan ja opitaan” tiivistää Päivi Atjonen (2007, 61) monien arviointitutkijoiden näkemyksen arvioinnin vaikutuksesta oppimisen tapoihin ja sisältöihin. Tämän ajatuksen voi ottaa myös lähtökohdaksi pohdinnalle siitä, millaista arviointi on ollut musiikkiopistoissa eri aikoina, ja mikä vaikutus arvioinnilla on ollut opetukseen ja oppimiseen.

Atjonen kertoo esimerkein arvioinnin vaikuttavuudesta ja siitä kuinka voimakkaasti arviointi ohjaa oppimista. Opettajan on syytä pitää mielessään lause ”sitä saat, mitä tilaat”. Jos opettaja arvostaa teknistä virheettömyyttä, siitä seurauksena on, että oppilaat yrittävät suoriutua teknisesti moitteettomasti. Jos opettaja painottaa kuuliaisuutta, oppilaat eivät pyri oma-aloitteisuuteen. Toisaalta arvioinnilla voidaan edistää toivotun laista oppimista. Jos opettaja arvostaa arvioinnissaan soveltamista, oppilaat yrittävät miettiä sovellusesimerkkejä tai jos arvostetaan aloitteellisuutta ja ideoita, oppilaat valmistautuvat esittämään niitä. (Atjonen, 2016, viitattu 14.1.2018.)

Uudet taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 korostavat oppimisen arviointia ja arvioinnin tehtävää oppimisen ohjaamisessa (Opetushallitus 2017, 17). Minkälaista oppimisen arvioinnin sitten tulisi olla musiikkiopistossa, että arviointi tukisi oppimista positiivisella tavalla? Edellä mainittu esimerkki teknisestä virheettömyydestä osuu varsin tarkasti musiikin maailmaan. Koska soittamisen taito vaatii teknistä osaamista, ja musiikkia ei lähtökohtaisesti synny ilman soittotekniikkaa, opettaja varmasti arvostaa teknistä taitoa. Mutta jos arvioinnissa arvostetaan virheetöntä teknistä suoritusta, seurauksena on negatiivinen lähtökohta oppimiselle oppilaan yrittäessä soittaa teknisesti virheettömästi. Vielä monimutkaisemman asiasta tekee sen, miten määritellä teknisesti virheetön soitto. Musiikin esittäminen on kokonaisuus, joka koostuu lukuisista eri asioista, muun muassa oikeiden sävelten, sävelpuhtauden, rytminkäsittelyn hallinnasta. Onkin oikeastaan varsin mahdotonta edes pystyä yksiselitteisesti määrittelemään virheetön soitto.

Ymmärtääksemme musiikkioppilaitoksissa käytössä olevia arviointimenetelmiä, on syytä tarkastella oppilasarviointia tutkimalla sen historiaa. Tässä työssä keskitytään tutkimaan ensisijaisesti instrumenttiopintojen arviointia.

3.1 Oppilasarvioinnin historiaa – arvioinnin synnyn siemenet

Anna-Elina Lavaste (2009, 78) toteaa musiikkioppilaitosten oppilasarvioinnin perusteiden tradition syntyneen jo Helsingin musiikkiopistossa (myöhemmin Sibelius-Akatemia) 1890-luvulla. Silloin luotu solististen ja teoreettisten aineiden kurssisuoritusjärjestelmä on vaikuttanut musiikkioppilaitosten opetustyöhön yli sadan vuoden ajan. Kurssijärjestelmän luojana voidaan pitää Martin Wegelius-ta, joka perusti Helsingin musiikkiopiston vuonna 1882 ja toimi tämän johtajana vuosina 1882–1906. Jo Helsingin musiikkiopiston alkuajoista lähtien solististen opintojen lisäksi opintoihin kuuluivat musiikkiopin ja -analyysin kurssi sekä musiikin historian, säveltapailun ja satsiopin kurssit. Solistiset opinnot muodostuivat kolmesta alkeiskurssista sekä niitä seuraavista I- ja II-kursseista (päästödistus) sekä III-kurssista, joka oli diplomi. (Pajamo 2007, 23–24.)

Vaikka kurssijärjestelmä luotiin jo musiikkiopiston alkuaikoina, varsinaiset kurssivaatimukset syntyivät hieman myöhemmin. Wegelius perusteli vaatimusten tarpeellisuutta opintojen järjestyksen parantamisella sekä tarkemman yleiskuvan saamisella oppilaan kehityksestä. Heti kun oppilas oli suorittanut kurssissa hyväksytyn tutkinnon, hänet voitiin siirtää seuraavalle, ylemmälle kurssille. Arvosanan tutkinnosta antoi kolmen opettajan muodostama tutkintolautakunta. (Pajamo 2007, 24.) Kurssijärjestelmä oli käytössä aluksi vain pianon- ja urkujensoitossa, myöhemmin mukaan tuli viulunsoitto. Vuonna 1936 otettiin käyttöön Erkki Melartinin uudistamat kurssivaatimukset, jolloin vaatimukset laajenivat myös muihin instrumentteihin. Tuolloin myös musiikin teoriassa, musiikin historiassa, säveltapailussa sekä sävelsanelussa otettiin käyttöön uudet kurssivaatimukset. (sama, 48.)

Vaikka kurssijärjestelmä oli käytössä Sibelius-Akatemiassa jo Helsingin musiikkiopiston aikana, Pajamo (2007, 86) toteaa kurssitutkintojärjestelmää leiman-

neen 1950-luvulla tietynlaisen vapaaehtoisuuden. Osa solistisista oppilaista saattoi suorittaa I- ja II-kurssin, mutta pääsääntöisesti opinnoissa lähdettiin noudattamaan III-kurssin edellyttämiä kurssivaatimuksia. Tämän vuoksi silloinen Sibelius-Akatemian rehtori Taneli Kuusisto uudisti tutkintojärjestelmää, ja uudistuksen myötä solististen aineiden oppilaat velvoitettiin suorittamaan koko kurssitutkintosarja pelkän diplomitutkinnon sijaan.

Vuonna 1962 Sibelius-Akatemian johtokunta hyväksyi yhteistutkintojärjestelmää koskevat periaatteet. Aloite tähän tuli Hämeenlinnan musiikkiopiston rehtori Tauno Marttiselta. Hän tiedusteli Hämeenlinnan musiikkiopiston oppilaiden mahdollisuutta suorittaa musiikinteorian ensimmäisen kurssin tutkinto omassa oppilaitoksessaan Sibelius-Akatemian sensorien läsnä ollessa. Tuolloin käyttöön otettu yhteistutkintojärjestelmä sensoreineen mahdollisti musiikkiopistossa suoritettun tutkinnon päteväksi, jos opintoja jatkettiin Sibelius-Akatemiassa. (Pajamo 2007, 86; Ritaluoto 1996, 54.) Sensorijärjestelmästä luovuttiin vähitellen ja Ritaluodon (1996, 55) mukaan opetuksen taso oli 1980-luvulle tultaessa jo niin vakuuttava, että sensoreita ei tarvittu enää tutkinnon suorittamiseen. Lavasteen (2009, 79) mukaan sensoreita käytettiin musiikkioppilaitoksissa aina 1990-luvulle saakka. Vaikka virallisesti sensorijärjestelmä ei ole enää käytössä, on käytäntö jäänyt osittain elämään. Edelleen musiikkioppilaitoksissa voidaan kutsua sensori päättösuoritusten tasosuorituslautakunnan jäseneksi – varsinkin, jos oppilaitoksessa ei ole kyseisessä instrumentissa muita opettajia kuin oppilaan oma opettaja. Käytäntö kuitenkin vaihtelee eri oppilaitoksissa.

Suomen musiikkioppilaitosten määrä kasvoi huomattavasti 1970-luvulla. Yhtenä syynä uusien musiikkioppilaitosten perustamisille oli vuonna 1969 voimaan astunut laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 147/1968. Jos aiemmin musiikkioppilaitoksien opetuksesta ei oltu annettu tarkempia määräyksiä, tilanteeseen tuli muutos uuden lain myötä. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) laati malliohjesäännön, joka sisälsi määräyksiä oppilaitoksen opetussuunnitelmaan, osastojakoon ja tutkintoihin (Kuha 2017, 599.) Seuraavana vuonna kouluhallitus antoi oppilaitoksille ryhmäkirjeellä Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmia ja tutkintoja koskevat ohjeet. Tämä malliopetussuunnitelma oli valmisteltu yhteistyössä Suomen musiikkioppilaitosten liiton kanssa. (Kuha 2001, 145.) Ku-

ha (2001, 145; 2017, 600) toteaa tämän suunnitelman mallina olleen Sibelius-Akatemian tutkintovaatimukset.

Musiikkiopistojen instrumenttiopintojen rakenne peruskurssitutkintoineen (1/3, 2/3 ja 3/3) ja niitä seuranneeseen I-kurssitutkintoineen on peräisin 1960-luvulta. Kouluhallitus hyväksyi asiantuntijoiden laatimat kurssitutkintovaatimukset, joiden mukaan tutkinnot tehtiin. Tutkinnot oli suoritettava määräajassa. Kurssitutkintojen arvioinnissa oli käytössä pistearviointi 1–25, jolloin arvosana-asteikossa 5 pistettä vastasi yhtä arvosanaa. Tämä pistearviointi on ollut käytössä musiikkioppilaitoksissa aina peruskurssitutkinnoista lähtien ammatillisiin tutkintoihin asti vuosikymmenten ajan jopa 2000-luvulle asti. (Lavaste 2009, 80.) Pistearviointia käytetään yhä edelleen useissa musiikkiopistoissa tarkentamaan päättöarvioinnin arvosanaa. Tähän palataan myöhemmin luvussa 3.4.

Koska musiikkiopistojen malliopetussuunnitelma vuodelta 1969 pohjautui vahvasti Sibelius-Akatemian vaatimuksiin, jotka taas noudattelivat jo 1800-luvun lopun Helsingin musiikkiopistossa käytössä ollutta tutkintorakennetta, on ymmärrettävää, miksi Lavaste (2009, 78, 80) toteaa oppilasarvioinnin perusteiden syntyneen Wegeliuksen luoman kurssitutkintojärjestelmän myötä. Koska maan korkeimman musiikkialan oppilaitoksen normit siirrettiin käytännössä sellaiseenaan musiikkiopistoihin, ohjasi tämä musiikkiopistojen toimintaa siten, ettei musiikin harrastamisen ja ammattilaisuuden eroa tunnustettu. Oppilasarviointiin tämä heijastui vahvasti, koska pyrkimys ammattilaisuuteen leimasi opetustyötä ja siten myös arviointia. (sama, 80.) Koska tutkintorakenne vakiintui musiikkioppilaitosten pedagogiseksi selkärangaksi ja johti se osaltaan siihen, että arvioinnin pohjaksi muodostui suoritettujen kurssitutkintojen arviointi.

3.2 Opetussuunnitelma vuodelta 1988 – arvioinnin kontrollitehtävä

Kouluhallituksen antamat musiikkikoulun ja musiikkiopiston opetussuunnitelmat vuodelta 1988 määrittelivät hyvin tarkasti, miten opinnot järjestetään musiikkikouluissa ja -opistoissa. Oppilaitosten oli siten noudatettava valmista opetus-

suunnitelmaa, eivätkä oppilaitokset itse voineet muokata opetussuunnitelmaansa. Musiikkikoulun tehtäväksi määriteltiin musiikin perusopetuksen antaminen sekä musiikkialan ammatteihin aikoville että musiikinharrastajille. Huomionarvoista tuossa määritelmässä on, että musiikkialan ammatteihin aikovat mainitaan ennen musiikinharrastajia. Musiikkiopistossa annettiin musiikkikoulun oppimäärään pohjautuvaa opetusta, ja opetuksen tavoitteena oli antaa oppilaalle valmiudet ammattiopintojen aloittamiseen. (Kouluhallitus 1988, 3, 6.)

Opetussuunnitelman mukaan opinnot oli suoritettava määräajassa, musiikkikoulun opinnot viimeistään sinä lukuvuonna, kun oppilas täyttää 16 vuotta. Poikkeuksena edelliseen olivat laulun opiskelu sekä tiettyjen, erikseen määriteltyjen instrumenttien soitto, joissa opinnot oli saatava päätökseen viimeistään 20-vuotiaana. Musiikkiopiston opinnot oli suoritettava pääsääntöisesti neljän opintovuoden kuluessa.

Opetussuunnitelmassa (Kouluhallitus 1988, 4, 7–8) todetaan, että solististen ja yleisten oppiaineiden opinnot jakautuvat harjoitettavan ohjelmiston sekä oppiaineen sisällön ja vaikeusasteen mukaan kursseihin. Musiikkikoulussa suoritettiin peruskursseja ja musiikkiopistossa I-kurssitutkintoja. Solististen aineiden peruskurssitutkinnoissa arvosteluasteikkona oli erinomainen (5), kiitettävä (4), hyvä (3), tyydyttävä (2) ja hylätty (1). Samaa arviointiasteikkoa käytettiin myös I-kurssitutkinnoissa, mutta arvosana täsmennettiin vielä seuraavalla pisteytyksellä: erinomainen (21–25), kiitettävä (16–20), hyvä (11–15), tyydyttävä (6–10) ja hylätty (1–5). Tutkinnon hyväksymisen edellytyksenä oli vähintään arvosana tyydyttävä.

Kuten jo opetussuunnitelman tekstistä voi lukea, opiskelu perustui *suorittamiseen*. Opiskelu koostui kursseista ja niiden päätteeksi *suoritettavasta* tutkinnosta. Opintojen suorituskeskeisyyttä vahvisti myös käytössä ollut vuositutkintojärjestelmä. Oppilaan, joka ei suorittanut solistisessa oppiaineessaan kurssitutkintoa, oli osallistuttava vuositutkintoon sekä pää- että sivuaineessaan. Vuositutkinnossa oppilas osoitti soittonäytteellä edistymisensä opinnoissaan ja lautakunta antoi arvosanan esityksestä. Vuositutkinto arvioitiin samalla 1–5 arviointiasteikolla kuin peruskurssitutkinnot (Kouluhallitus 1988, 4, 7.)

Edelleen opetussuunnitelman liitteessä 4 annettiin tarkat *ohjeet arvostelumenetelmästä*. Solistisen oppiaineen tutkintolautakunnan kokoonpanoksi peruskursseissa 1/3 ja 2/3 sekä vuositutkinnoissa määriteltiin puheenjohtaja ja vähintään kaksi jäsentä. Peruskurssitutkinnoissa 3/3 ja I-kurssitutkinnoissa lautakunnan kokoonpano oli puheenjohtaja ja vähintään kolme jäsentä. Erikseen huomautettiin, että oppilaan opettaja ei osallistu solistisen oppiaineen tutkinnon arvosteluun. Tarkasti määriteltiin, miten arvostelun suoritus tapahtuu: lautakunta antaa ensin yleisarvosanan (1–5) ohjelman suorituksen taiteellisesta ja teknisestä yleisvaikutelmasta ja sen lisäksi I-kurssitutkinnoissa täsmentää tätä pistemäärällä (1–25). Lisäksi kouluhallitus korosti ohjeessaan, että arvostelussa tuli pyrkiä käyttämään koko arvosteluasteikkoa siten, että hyväksytyissä tutkinnoissa annetaan riittävästi sekä tyydyttäviä että erinomaisia arvosanoja.

Kun pohtii vuoden 1988 opetussuunnitelmaa, korostuu arvioinnissa väistämättä sen kontrolloiva merkitys. Arvioinnin tai silloisen *arvostelun* tehtävänä oli kontrolloida oppilaan edistymistä opinnoissaan sekä saavutettuja tuloksia. Arvioinnin avulla on seurattu ja tarkastettu, että opinnot etenevät suunnitellussa ja määrättyssä aikataulussa. Oppilasta on arvioitu yksittäisen soittonäytteen perusteella, eikä opettajalla ole ollut mahdollisuutta osallistua oppilaan arviointiin. Arvioinnin suunta on ollut vahvasti ylhäältä alaspäin: arviointi on ollut lautakunnan käsitys oppilaan osaamisesta. Ja toisaalta arviointi on ulkoistettu täysin lautakunnan tehtäväksi. Arvioinnissa ei tarvita oppilasta eikä opettajaa. Lisäksi arviointi on ollut vahvasti summatiivista, sillä siinä on arvioitu oppilaan taitoja kurssisuorituksen lopussa vieläpä vain yhteen soittonäytteeseen perustuen.

Näyttäisi siltä, että arvioinnin tehtävänä on kontrolloinnin lisäksi ollut lähinnä antaa arvosanoja oppilaille. Oppilas on saanut arvosanan siitä, miten hän onnistui soittonäytteessään. Mitään ohjeita palautteen antamisesta oppilaalle ei opetussuunnitelmassa ole, joten arvosanan antaminen on riittänyt arvioinniksi. Jos palataan pelaamaan arviointia suhteessa Atjosen (2007, 61) tiivistykseen ”mitä arvioidaan, sitä opiskellaan ja opitaan”, voi olettaa, että kurssitutkinnot ovat merkittävästi suunnanneet myös soittonopiskelua. Jos arvioinnin kohteena on ollut yksittäisen soittonäytteen arviointi, on opiskelun tavoitteeksi muodostunut

kurssitutkinnon suorittaminen. Ja koska opinnot oli suoritettava määräajassa, on opetusta väistämättä myös ohjannut määritellyn ajan puitteissa pysyminen.

3.3 Opetussuunnitelmasta opetussuunnitelman perusteisiin 1995

Kouluhallinnon uudistusten myötä syntyi Opetushallitus vuonna 1991. Normioh-
jauksesta luovuttiin ja Kouluhallituksen laatimat valmiit opetussuunnitelmat kor-
vattiin Opetushallituksen antamalla opetussuunnitelman perusteilla, joiden poh-
jalta oppilaitokset laativat omat opetussuunnitelmansa. Musiikkioppilaitoslain
uudistuksen myötä myös musiikkioppilaitokset saivat ensimmäiset opetussuun-
nitelman perusteensa vuonna 1995 (Musiikkiopistojen opetussuunnitelman pe-
rusteet 1995). (Lavaste 2009, 84.) Vaikka perusteet olivat huomattavasti aikai-
sempaa valmista opetussuunnitelmaa väljemmät, ei musiikkiopistojen toiminta
oleellisesti muuttunut aiemmasta. Saadakseen tutkintotodistuksen oppilaan oli
suoritettava todistuksen kaavassa määritellyt kurssisuoritukset, perusteella
solistisen pääaineen 3/3 kurssisuoritus ja musiikkiopistoasteella I-kurssisuoritus.
Näiden arvostelussa oli käytössä arvosana-asteikko erinomainen, kiitettävä,
hyvä ja tyydyttävä. Perusteissa ei ollut enää mainintaa pistearvioinnin (25 pistet-
tä) käytöstä. Todistuksessa oli myös mainittava pääaineen kurssisuorituksen
arvostelulautakunnan kokoonpano. (Opetushallitus 1995, 12–13.) Nämä todis-
tukseen kirjatut vaatimukset ohjasivat musiikkiopistoja pysymään perinteisessä
kurssisuoritusjärjestelmässä arvostelulautakuntineen ja kurssisuoritusar-
vosanoineen.

Perusteiden mukaan musiikkiopiston tehtävänä oli järjestää musiikin ja siihen
liittyvien taidemuotojen opetusta. Opetuksen tuli kehittää valmiuksia luovaan ja
monipuoliseen musiikin harrastamiseen ja esittämiseen sekä alan ammattiopin-
toihin. Lisäksi mainitaan tavoitteellinen musiikin harrastaminen ja oppilaan ko-
konaisvaltaisen kehittymisen tukeminen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä.
Erityisesti mainitaan, että opetusta järjestettäessä on huomioitava ammatilliseen
koulutukseen tähtäävien oppilaiden erityistarpeet. (Opetushallitus 1995, 6.) Mu-
siikkiopistossa opetuksen tavoitteeksi perusteissa määriteltiin musiikillisten val-

miuksien monipuolinen kehittäminen ja musiikillisen yleissivistyksen laajentaminen ja syventäminen. Opintojen määräaika perusasteella poistui ja oppilaitos pystyi nyt itse määrittelemään perusasteen (entisen musiikkikoulun) oppimäärän suoritusajan. Musiikkiopistoasteen opinnot oli laadittava niin, että oppimäärä oli mahdollista suorittaa neljän vuoden aikana. Lisäksi perusteissa ohjeistettiin, että solistisen pääaineen viikottainen opetusmäärä tuli järjestää siten, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (sama, 8–10.)

Näiden perusteiden myötä vaatimus vuositutkinnosta poistui. Lavasteen (2009, 81) mukaan musiikkioppilaitoksissa luovuttiin vuositutkinnoista vähitellen 1990-luvun aikana lautakuntatyön suuren määrän ja päällekkäisten arviointijärjestelmien raskauden vuoksi. Toisaalta nykyään osassa musiikkiopistoista on edelleen niiden omien opetussuunnitelmien mukaan käytössä vuosinäyte tai vuosisuoritus. Tutkittuani keväällä 2018 yhteensä 55 musiikkiopiston tällä hetkellä voimassa olevia opetussuunnitelmia, mainittiin vuosittain annettava soittonäyte, vuosinäyte tai sen korvaava konserttiesiintyminen tai -esiintymiset edelleen 14 musiikkiopiston opetussuunnitelmassa. Osassa opistoista vuosinäytteen voi korvata konserttiesiintymisillä, tai suoritus muodostuu konserttiesiintymisistä lukuvuoden aikana. (Hyvinkään musiikkiopisto 2014, viitattu 2.2.2018; Härmänmaan musiikkiopisto 2014, viitattu 2.2.2018).

Arvioinnin tehtävä alkoi siten muuttua vuoden 1995 perusteiden myötä. Uutta oli se, että arviointi ja oppilasarvostelu erotettiin käsitteinä toisistaan. Lavaste (2009, 85) tulkitsee tämän tarkoittaneen sitä, että arvioinnilla tarkoitettiin erilaisin tavoin oppilaalle annettavaa palautetta, kun taas oppilasarvostelu käsitettiin arvosanojen antamiseksi. Perusteissa arviointi määriteltiin prosessiksi, jossa pyritään antamaan luotettavalla tavalla palautetta oppilaan saavuttamista tiedoista ja taidoista. Uutta oli se, että saavutettujen tulosten lisäksi arvioinnissa oli huomioitava oppilaan ikäkausi, yksilölliset edellytykset ja aktiivisuus opiskelussa sekä kannustus oppilaan itsearviointiin. Perusteissa todettiin myös, että arvioinnin tulee olla kannustavaa. (Opetushallitus 1995, 12.). Tämä ei kuitenkaan tuonut mukanaan suurta muutosta vallitseviin arviointikäytäntöihin, koska Lavasteen (2009, 87) mukaan arvioinnissa joka tapauksessa korostui voimakkaasti saavutettujen tulosten arviointi. Oppilaan oli suoritettava vaaditut kurssisuorituk-

set saadakse musiikkiopiston perusasteen ja musiikkiopistoasteen tutkintotodistuksen (Opetushallitus 1995, 13). Näin ollen kuten jo aiemmin todettiin, musiikkiopistojen toiminta ei oleellisesti muuttunut aiemmasta. Näin voidaan olettaa, että itse opetus säilyi edelleen kurssisuorituksiin tähtäävänä. Arviointi painottui kuitenkin edelleen arvostelulautakunnan antamaan kurssisuoritusten arviointiin.

3.4 Kurssitutkinnot katosivat – muuttuiko mikään?

Opetushallitus vahvisti Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet vuonna 2002. Tuolloin annettujen perusteiden mukaan laaditut opetussuunnitelmat otettiin oppilaitoksissa käyttöön viimeistään elokuussa 2004. (Opetushallitus 2002, 3.)

Yhtenä syynä opetussuunnitelman perusteiden uudistamiselle oli laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, jonka 8. §:ssä todetaan oppilasarviointista seuraavaa: *Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.* Vanhat opetussuunnitelman perusteet eivät vastanneet sisällöltään uutta lainsäädäntöä, joten vuoden 2002 perusteet uudistivat arviointia ja sen tehtävää.

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 opetuksen tehtävät kohdistuvat aiempaa tarkemmin juuri oppilaaseen. Hyvän musiikkisuhteen syntymisen edellytykset, musiikin elinikäinen harrastaminen sekä valmiudet ammattiopintoihin mainitaan opetuksen tehtäviksi. Tämän lisäksi oppilaan ohjaaminen keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä määriteltiin opetuksen tehtäviksi. Edelleen perusteiden mukaan opetuksen järjestämisessä oli huomioitava musiikkialan ammatikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset. (Opetushallitus 2002, 6.)

Uutta perusteissa oli oppimiskäsityksen määrittely. Opetus pohjautui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoit-

teellinen prosessi, johon vaikuttavat oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi myös opiskeluympäristö (Opetushallitus 2002, 7). Siten myös arvioinnin tuli ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Arvioinnin tuli tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittämistä. Lisäksi todettiin monipuoliseen ja jatkuvaan arviointiin sisältyvän erilaisia palautteen antamisen tapoja sekä ohjausta itsearviointiin. Valittujen arviointimenetelmien tuli nyt mitata asetettujen tavoitteiden saavuttamista, niiden tuli tukea oppimista sekä soveltua käytettyihin opetusmenetelmiin. (sama, 12.) Arvioinnin näkökulma muuttui: arvioija muuttui oppilaan tuomarista oppimisen tukijaksi (Lavaste 2009, 87).

Vuoden 2002 perusteiden mukaan oppilaalle oli myös tiedotettava arvioinnin periaatteista. Näitä olivat seuraavat: arvioinnin tehtävät ja kohteet, arvosana-asteikot ja arviointikriteerit, arvosanan korottaminen, opintojen etenemisen edellyttämät suoritukset, arvioinnin oikaiseminen ja päättötodistusten sisältö. Oppilasarvioinnissa käytössä oli arvosana-asteikkona erinomainen (5), kiitettävä (4), hyvä (3), tyydyttävä (2) ja hyväksytty (1). Arvosana-asteikko muuttui siten, että arvosana 1 oli nyt *hyväksytty*, kun aiemmin arvonsana 1 oli tarkoittanut *hylättyä*. Sekä instrumenttiopintojen että musiikin perusteiden päättösuoritukset arvioitiin tällä asteikolla, muut suoritukset voitiin hyväksyä ilman arvosanaa. Kaikista suorituksista annettiin oppilaalle myös sanallinen palaute. Päättösuorituksen arvioitsijoita tuli olla vähintään kaksi. Lisäksi oppilaan edistyminen instrumenttitaidoissa ja musiikin perusteiden opinnoissa arvioitiin ja kirjattiin vuosittain. (Opetushallitus 2002, 12.)

Koska vuoden 2002 perusteiden mukaan vain päättösuoritukset tuli arvioida annetulla arvosana-asteikolla (1–5), ja oppilaitos sai itse määritellä, millaisten vaatimusten mukaan päättösuoritukset tehtiin, avautui oppilaitoksille mahdollisuus uusiin ratkaisuihin päättösuoritusten suhteen. Moni oppilaitos jatkoi kuitenkin perinteisellä linjalla noudattaen Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) laatimia ohjeita. SML:n laatimat kurssitutkintovaatimukset uudistettiin. Tämän myötä termi *kurssitutkinto* poistettiin käytöstä, koska *tutkinto*-sanana käyttö haluttiin koulutusosalalla rajata ammattiin valmistaviin tai korkea-asteen tutkintoihin. Näin musiikin taiteen perusopetuksen koulutuksesta jäivät kurssitutkinnot termi-

nä historiaan. Kurssitutkintojen ja tutkintovaatimusten tilalle SML laati instrumenteittain tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet suurimmalle osalle soittimista vuonna 2005. Kurssitutkintojen tilalle tulivat perustaso 1, 2 ja 3 sekä musiikkiopistotaso, joten muutosta itse kurssien rakenteeseen tämä uudistus ei tuonut tulleessaan. Musiikin perustason päättösuoritus oli siten instrumenttiopinnoissa tehty perustaso 3:n tasosuoritus, musiikkiopistotason päättösuorituksena oli instrumenttiopintojen musiikkiopistotason tasosuoritus (aiempi I-tutkinto). SML:n tasosuoritusten arvioinnin ohjeessa mainitaan, että oppilaitos voi halutessaan käyttää arvioinnissa myös tarkempaa pisteytystä 1–25 pistettä (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, viitattu 2.2.2018). Tämä ohjeistus jatkoi musiikkiopistoissa yhä 1–25 pisteen arviointiasteikon käyttöä tasosuoritusten arvioinnissa, vaikka se oli poistettu jo vuoden 1995 opetussuunnitelman perusteissa.

Keväällä 2018 tutkin 55 musiikkiopiston opetussuunnitelmia. Nämä opetussuunnitelmat olivat ladattavissa tai luettavissa musiikkiopistojen omilla internet-sivuilla. Näissä oppilaitoksissa musiikin perusopintojen instrumenttiopintojen päättösuorituksen arvioinnissa (PT 3) 18 musiikkiopistossa ja musiikkiopistotason päättöarvioinnissa 16 musiikkiopistossa oli käytössä edelleen arviointiasteikkona 1–25 pistettä. Kahdessa musiikkiopistossa jopa instrumenttiopintojen PT 2 -tasosuoritus arvioidaan edelleen pistein 1–25. Päättösuoritusten 1–5 arviointiasteikkoa käytetään yhä myös perustaso 1:n ja 2:n tasosuorituksissa, vaikka nämä suoritukset voitaisiin hyväksyä ilman arvosanaa. Suurimmassa osassa musiikkiopistoja ei kuitenkaan enää anneta perustaso 1:n tasosuorituksesta arvosanaa.

TAULUKKO 1. Tasosuoritusten arviointiasteikko 55 musiikkiopistossa (oppilaitosten opetussuunnitelmien mukaan keväällä 2018).

Tasosuoritus	Arviointiasteikko				
	Hyväksytty tai suoritettu	1-5	1-5 ja 1-25	1-5, mahdollista täydentää pistein 1-25	Ei mainintaa
PT 1	42	5	-	-	8
PT 2	18	28	2	-	7
PT 3	-	36	10	8	1
Musiikkiopistotaso*	-	36	9	7	2

*) yhdessä musiikkiopistoista ei ollut mahdollista tehdä musiikkiopistotason suoritusta

Tutkimistani opetussuunnitelmista kävi ilmi, että 54 musiikkiopistossa on edelleen käytössä tasosuoritukset, jotka tehdään joko SML:n laatimien ohjeiden mukaan tai näitä ohjeita soveltaen. Kahdeksan musiikkiopiston opetussuunnitelmissa ei suoraan mainittu käytetäänkö SML:n laatimia tasosuoritusohjeita, mutta näissäkin musiikkiopistoissa opinnot etenivät tasosuorituksittain.

Myös lautakuntatraditio on säilynyt osana tasosuorituksia. Opetussuunnitelman perusteissa 2002 määritellään, että päättösuoritusten arvioijia pitää olla vähintään kaksi. Edellä mainituissa 55 musiikkiopistossa vain kahdeksassa instrumenttiopintojen päättösuorituksen arvioitsijoita oli vain kaksi. Suurimmassa osassa musiikkiopistoista päättösuoritusten arviointilautakuntaan kuului edelleen 3–4 jäsentä. Näyttää siltä, että 1890-luvulla Helsingin musiikkiopistossa käyttöön otettu kolmen hengen arviointilautakuntamalli on pysynyt vakiintuneena käytäntönä nykypäiviin asti, vaikka opetussuunnitelman perusteet eivät sitä enää ole vaatineet. Todennäköisesti tähän ovat myös vaikuttaneet vuoden 1988 opetussuunnitelmien liitteissä tarkasti annetut ohjeet arvostelumenettelystä, jotka määrittivät lautakunnan koon solististen aineiden arvostelussa. Peruskurssitutkinnoissa 1/3 ja 2/3 sekä vuositutkinnoissa lautakuntaan kuului puheenjohtaja ja vähintään kaksi jäsentä. Peruskurssitutkinnoissa 3/3 ja I-tutkinnoissa

lautakunnassa oli puheenjohtaja ja vähintään kolme jäsentä. (Kouluhallitus 1988, liite 4.)

TAULUKKO 2. Lautakunnan jäsenten määrä tasosuorituksissa 55 musiikkiopistossa (oppilaitosten opetussuunnitelmien mukaan keväällä 2018).

Tasosuoritus	Lautakunnan jäsenten määrä				
	1 jäsen	2 jäsentä	3 jäsentä	4 jäsentä	Ei mainintaa
PT 1	2	27	8		18
PT 2	1	17	18	1	18
PT 3		8	30	12	5
Musiikkiopistotaso*		8	17	23	6

*) yhdessä musiikkiopistoista ei ollut mahdollista tehdä musiikkiopistotason suoritusta

Oman opettajan kuuluminen tasosuorituslautakuntaan vaihtelee: 20 musiikkiopiston opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaan oma opettaja voi olla lautakunnan jäsen. Näistä viidessä mainitaan rajoituksena, ettei oma opettaja anna arvosanaa lautakunnan jäsenenä. Seitsemän musiikkiopiston opetussuunnitelmassa on kirjattuna, että opettaja ei voi toimia lautakunnan jäsenenä. Loppujen 27 musiikkiopiston opetussuunnitelmasta ei käy selkeästi ilmi, voiko oppilaan oma opettaja olla arviointilautakunnan jäsen vai ei.

Yhdessä näistä 55 oppilaitoksesta, Musiikkiopisto Avoniassa, käytetään oppilasarviointinnissa oppiainekohtaisia taitotauluja, matriiseja ja portfolioita. Vaikka Musiikkiopisto Avoniassa on luovuttu perinteisen muotoisista tasosuorituksista lautakuntineen, taitotaulujen soitinkohtaisten oppimissisältöjen osaamistasojen jaottelun pohjana ovat kuitenkin SML:n tasosuoritusten vaatimukset. Nämä taitotasot klassisessa musiikissa noudattavat pääsääntöisesti perustaso 1, 2 ja 3 sekä musiikkiopistotaso -termejä ja eri tasojen suoritukset pohjautuvat SML:n tasosuoritusvaatimusten ohjeisiin suorituksesta. (Musiikkiopisto Avonia 2018b, viitattu 2.2.2018.) Voidaan siis todeta SML:n tasosuoritusten sisältöjen vakiintu-

neen musiikkiopistojen klassisen musiikin instrumenttiopintojen käytännön toimintatavaksi opintojen tavoitteellisesta etenemisestä tasolta toiselle.

Vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppilaitos voi soveltaa opetuksen sisältöjä oman musiikillisen suuntautumisensa mukaisesti (Opetushallitus 2002, 10–11). Opetuksessa voitiin näin paremmin huomioida esimerkiksi kansanmusiikin tai kevyen musiikin opiskeluun liittyvät sisällöt. Opetussuunnitelman perusteiden 2002 uudistamisen myötä suurimman uudistuksen teki Pop & Jazz Konservatorio luopuessaan kurssitutkinnoista ja laatiessaan instrumenttikohtaiset sisältö- ja opintokuvaukset jo vuosina 2002–2004. Musiikin perustason instrumenttiopinnot jaettiin osaamistasoihin 1–10 ja niitä seuraaviin musiikkiopistotason osaamistasoihin 11–14. Kun tason 10 opintosisällöt hallitaan, oppilaalle järjestetään musiikin perustason päättökonsertti ja saavutettuaan tason 14 opintosisältöjen hallinnan, on musiikkiopistotason päättökonsertin vuoro. (Pop & Jazz Konservatorio 2004, 2–3.) Tällainen opintojen rakenne ei kuitenkaan levinnyt käyttöön muihin musiikkioppilaitoksiin klassisen instrumenttiopetuksen puolelle. Vasta Musiikkiopisto Avonian taitotaulut ja matriisit voidaan nähdä jonkinlaisena heijastumana Pop & Jazz Konservatorion vuonna 2012 uudistetuista instrumenttikohtaisista arviointimalleista (Pop & Jazz Konservatorio 2018, viitattu 2.2.2018).

Kun Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) uudisti instrumenttikohtaisesti tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet vuonna 2005, korostettiin niissä oppilaan saavan entistä enemmän vapautta ja opettajan vastuuta soitettavan ohjelmiston suhteen. Tärkeimmäksi asiaksi nostettiin oppilaan soittotoiminnan herättäminen ja hyvän musiikkisuhteen ylläpitäminen. Edelleen korostettiin, että opettaja ja oppilas suunnittelevat tasosuoritukset yhdessä. Kurssitutkintovaatimuksiin verrattuna uutta oli myös oppilaan mahdollisuus improvisointiin tai oman sävellyksen esittämiseen tasosuorituksessa. Myös mahdollisuus kamari-musiikin esittämiseen osana tasosuorituksen ohjelmaa oli uutta. Lisäksi suositeltiin tasosuorituksen ohjelmisto-osuutta esitettäväksi konsertissa tai konsertinomaisessa tilanteessa. Kuitenkaan itse tasosuoritukseen ja sen sisältöön ei uudistus tuonut mukanaan suuria muutoksia. Suorituksen olennaisena osana säilyivät asteikot, etydit ja eri tasoilla tarkemmin määritelty esitettävä ohjelmisto.

Kun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vähintään kaksi arvioitsijaa päättöarvioinnille, SML:n ohjeissa todetaan, että oppilaitos voi halutessaan määritellä lautakunnan kokoonpanon omassa opetussuunnitelmassaan. Samoin SML antaa ohjeen siitä, että oppilaalle annetaan suullinen palaute kaikilta lautakunnan jäseniltä tai puheenjohtajan yhteenveto. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, viitattu 2.2.2018.) Koska valtaosassa musiikkiopistoja opinnot eteni-
vät edelleen SML:n tasosuoritusvaatimusten mukaan, näyttäisi siltä, että tällä ohjeistuksella oli ohjaava merkitys siihen, millaisiin ratkaisuihin musiikkiopistoissa päädyttiin tasosuorituksia arvioitaessa. Vanha perinne arviointilautakunnasta ja sen kokoonpanosta säilyi vahvasti käytäntönä, eikä opetussuunnitelman perusteiden ohjeistus pystynyt sitä murtamaan. Tämä myös osaltaan säilytti tasosuorituksessa annettavan arvioinnin vahvan painoarvon oppilasarvioinnissa, vaikka opetussuunnitelman perusteissa 2002 korostettiin jo arvioinnin ohjaavaa merkitystä.

3.5 Summatiivisesta arvioinnista kohti formatiivista arviointia

Kurssisuoritusjärjestelmä on vahvasti leimannut ja ohjannut musiikkioppilaitosten opetustyötä ja pedagogisia erityispiirteitä (Lavaste 2009, 78). Tikka (2017, 227) toteaa musiikkialalla pedagogisen ajattelun olleen perinteisesti varsin suorituskeskeistä: oppilaan oppimistuloksia on arvioitu ainutkertaisessa esiintymistilanteessa, jossa oppilaan on oletettu pystyvän esittämään parhaat taitonsa. Tämä esiintymistilanne voi olla esimerkiksi kurssitutkinto tai tasosuoritus, jota arvioi opettajista muodostuva lautakunta. Tällaisessa suorituksen summatiivisessa arvioinnissa katsotaan jo toteutuneita tapahtumia ja pohditaan sitä, mikä onnistui hyvin ja mikä huonosti. Tällainen arviointi ei anna varsinaisesti enää oppimisen mahdollisuutta, vaan arviointia voidaankin pitää silloin toteavana ja menneisyyteen suuntaavana, niin sanottuna feedback-toimintana. Tulevaisuuden katsovassa ja suuntaavassa, niin sanotussa feedforward-palautteessa, on tulevaa edistävä ote, jolloin palautteessa annetaan myös oppimista edistäviä kehitysehdotuksia. (Atjonen 2015, 183.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa vuonna 2002 arvioinnin ohjaava merkitys tuotiin esiin. Arvioinnin tuli auttaa oppilasta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, ja arvioinnin tuli olla monipuolista ja jatkuvaa erilaisine palautteen antamisen tapoineen. Tämä antoi selvän signaalin siitä, että arvioinnin tuli kehittyä summatiivisesta arvioinnista myös kohti formatiivista arviointia. Formatiivinen arviointi voidaan määritellä oppimista ja osaamista edistäväksi arvioinniksi, jossa korostetaan jo opittua ja saavutettua sekä huomioidaan, mihin oppimisessa seuraavaksi tulisi keskittyä. Oppimisessa edetään oppilaalle sopivasti mitoitettujen lähitehtävien ja lähitavoitteiden avulla. (Juntunen & Westerlund 2013, 76.)

Vuoden 2002 perusteiden myötä oppilaille tuli antaa myös sanallinen palaute suorituksistaan, ja tämä osaltaan muutti myös musiikkiopistoissa tasosuoritusarvioinnin kulttuuria. Viimeistään nyt tästä sanallisesta palautteesta tuli velvoittava. Osassa musiikkiopistoista ryhdyttiin antamaan tasosuoritusten yhteydessä sanallinen palaute myös kirjallisessa muodossa pelkän suullisen palautteen sijaan. Tällaiseen sanalliseen palautteeseen voitiin antaa myös kehittämiskohteita ja evästyttä edelleen oppilaan tasosuorituksen jälkeiseen opiskeluun. Tuolloin arvioinnilla on myös oppilaan oppimista eteenpäin suuntaava tehtävä, Atjosen mainitsema tulevaa edistävä feedforward-ote, pelkän summatiivisen painotuksen sijaan (Atjonen 2015, 183).

Opetussuunnitelman perusteet 2002 edellyttivät oppilaitoksia myös määrittelemään arvioinnin tehtävät ja kohteet sekä arviointikriteerit. Vuonna 2012 Koulutuksen arviointineuvosto julkaisi raportin, jossa arvioinnin kohteena oli taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Raportissa todettiin, että taiteen perusopetuksessa oppilasarviointia toteutetaan vaihtelevasti ja sen dokumentointi opetussuunnitelmissa on puutteellista. Kuvaukset arvioinnin tavoista tai oppilaan ohjaamisesta itsearviointiin sekä arviointikriteerit puuttuvat. Raportin tuloksissa huomioitiin musiikin osalta myös instrumenttiosaamisen arvioinnin pohjautuvan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimiin tasosuoritusohjeisiin, joiden todettiin edelleen voimakkaasti ohjaavan pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksissa. Tuloksissa todettiin myös, että oppilaan arviointia tulisi kehittää opiskelun tavoit-

teiden asettamista tukevaan suuntaan selkiyttämällä arviointiin liittyvää käsitteistöä ja tarkentamalla arvioinnista annettavaa normitusta. Myös rehtoreiden ja opettajien yleistä arviointiosaamista tulisi kehittää sekä parantaa opettajien osaamista välittömän sanallisen palautteen antamisessa ja oppilaan itsearviointin ohjaamisessa. (Tiainen, Tiainen, Heikkinen, Kontunen, Lavaste, Nysten, Seilo, Välitälo & Korkeakoski 2012, 106.) Voidaan siis todeta, etteivät opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät ohjeet arvioinnista olleet toteutuneet musiikkioppilaitoksissa toivotulla tavalla.

Musiikkiopistojen perinne opintojen etenemisestä tasosuorituksia suorittaen johdatti käytännössä siihen, että arviointi painottui edelleen tasosuoritusten arviointiin. Osasyynä tähän voi myös olla vaatimus instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden päättösuoritusten numeraalisesta arvioinnista, jota edelleen tuli perusteiden mukaan noudattaa. Koska pääosa oppilaitoksista päätyi noudattamaan SML:n laatimia ohjeita tasosuorituksista, seurasivat vanhat perinteet arvioinnissa vankkana opetussuunnitelman uudistumisesta huolimatta. Siitä huolimatta näyttää siltä, että vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiden myötä arviointia alettiin ajatella uudella tavalla musiikkiopistoissa. Perusteissa todettiin, että oppilaan edistyminen opinnoissa arvioidaan ja kirjataan vuosittain. Sen lisäksi suorituksista annettavan sanallisen palautteen myötä myös lukuvuosittain tehtävää arviointia alettiin antaa sanallisesti ja myös kirjattuna esimerkiksi opintokirjaan pelkän numeroarvioinnin sijaan. Lukukausittain tai -vuosittain toteutuviin opettajan ja oppilaan yhteisiin keskusteluihin opintojen etenemisestä pyydettiin mukaan myös oppilaan huoltajat. Myös opettajan ja oppilaan yhdessä asettamat opiskelutavoitteet antoivat mahdollisuuden jatkuvan arvioinnin ja oppilaan itsearviointin kehittämiseen musiikkiopistoissa.

3.6 Kurssitutkintojen ja tasosuoritusten hyviä sekä huonoja puolia

Kun tarkastelee musiikkiopiston perinteistä kurssijärjestelmää, on syytä pohtia, miten järjestelmä on säilyttänyt vahvan asemansa musiikkiopistojen pedagogisena mallina. Tämä alun perin ammattiopinnoista sellaisenaan siirretty malli

vakiintui oppilaitosten pedagogiseksi, murtumattomaksi selkärangaksi. Yhtenä syynä tähän oli vahva normiohjaus, joka sääteli musiikkiopistojen opetusta 1970-luvulla. Sekä Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenilleen 1969 antama malliohjesääntö sekä Kouluhallituksen oppilaitoksille antama malliopetussuunnitelma ohjasivat musiikkioppilaitosten toimintaa ja opetusta. (Lavaste 2009, 79–80; Kuha 2001, 145; Kuha 2017, 599.) Kun 1970-luvulla musiikkioppilaitosten määrä kasvoi Suomessa huomattavasti, synnytti se samalla pulan pätevistä soitonopettajista. Valtionhallinnon vahvalla ohjauksella ja valvonnalla pyrittiin varmistamaan valtakunnallisesti mahdollisimman yhdenmukainen järjestelmä musiikkioppilaitoksiin ja tarkka normiohjaus tuki tätä tavoitetta.

Kurssijärjestelmä itsessään on selkeä malli tavoitteelliselle opiskelulle. Nykyisissä tasosuorituksien ohjeissa soittimittain määritellyt yleiset tavoitteet ja soitettavaa ohjelmistoa määrittelevät sisällöt ovat luoneet selkeän pohjan tasolta toiselle etenevään soitonopiskeluun. Ohjeiden rinnalle luodut ohjelmistoluettelot ovat antaneet esimerkkejä kullekin tasolle sopivasta soitettavasta ohjelmistosta. Valtaosa musiikkiopistojen opettajista on tämän järjestelmän kasvatteja, ja heillä on omakohtainen kokemus kurssitutkintojen mukaan etenevästä opintopolusta. Onko järjestelmän myötä syntynyt myös kuva siitä, että tämä on juuri oikea tapa soitonopiskeluun? Onhan opettaja itsekkin oppinut tällä tavalla soittamaan ja jopa hankkinut sen avulla ammatin itselleen. Musiikkiopistojärjestelmän voidaan todeta olleen tehokas. Sen avulla on koulutettu lukuisia musiikkipedagogeja ja ammattimuusikkoja Suomessa, ja musiikin ammattilaisten taso on noussut huomasti musiikkioppilaitosjärjestelmän myötä. Musiikkiopistoissa saavutetut, näytävät tulokset musiikkiopetuksessa ovat herättäneet myös kansainvälistä huomiota. Mutta onko ammattiopintoihin tehokkaasti valmentava järjestelmä käyttökelpoinen sellaisenaan myös niille oppilaille, jotka eivät päädy musiikkiopistopintojen jälkeen ammattiopintoihin? On muistettava, että nykyisin vain muutama prosentti musiikkiopiston päättävistä oppilaista päätyy jatkamaan opintojaan ammattiopintoihin. (Lavaste 2009, 81; Numminen 2013, 87.)

Kurssijärjestelmä tuskin itsessään on ongelman ydin. Ongelmallisempaa on siihen liittyvä järjestelmä, jossa kunkin tason suorittaakseen oppilaan tulee valmistaa tietty soitettava ohjelmisto suoritusta varten ja tuon yksittäisen soittoesi-

tyksen perustella – yleensä lautakunnan tekemän arvion perustella – taso todetaan suoritetuksi. On selvää, että tasosuoritusohjelman valmistaminen, harjoittelu ja hiominen kasvattavat oppilaan pitkäjänteisyyttä. Hasu (2017, 37) toteaa tasosuoritukseen valmistautumiseen vaaditun viimeistelyn ja pitkäjänteisen harjoittelun kehittävän soittotaitoa erityisesti soiton sujuvuuden, hioutumisen ja varmuuden osalta. Hänen mukaansa oppilas voi kuitenkin kokea samojen kappaleiden harjoittelun ja hiomisen tylsänä, jolloin vaaraksi muodostuu harjoittelumotivaation sammuminen ja seurauksena onkin, ettei lopullisessa esityksessä päästä tavoitellulle tasolle.

Toisaalta tasosuoritukseen valmistautuminen voi myös motivoida oppilasta harjoittelemaan aiempaa ahkerammin – onhan tasosuoritus selkeä ja konkreettinen tavoite. Muun muassa Kososen (2001, 97) tutkimuksessa osa haastatelluista soitonopiskelijoista piti pianonsoiton peruskurssi 3/3:a tai I-kurssitutkintoa konkreettisena tavoitteena musiikkiopisto-opiskelussaan. Myös Vartiainen (2013, 190) toteaa usein hämmästelleensä, miten selkeästi tasosuoritukseen valmistautuminen on edistänyt oppilaan taitojen kehittymistä. Parhaimmillaan oppilas kokee onnistumisen iloa hyvin onnistuneessa tasosuorituksessa. Myös suuren kokonaisuuden hallinta, päättösuorituksissa jopa konserttimaisen kokonaisuuden valmistaminen, on saavutus opinnoissa. Suurten ohjelmakokonaisuuksien harjoittelu ja valmistaminen on varmasti osaltaan myös kehittänyt ammattiopintoihin tähtäävien oppilaiden valmiuksia. Musiikkiopistojen opetussuunnitelmista löytyy myös perusteluja tasosuorituksille esimerkiksi seuraavasti: ”Tasosuoritusten tarkoitus on kehittää oppilaan pitkäjänteistä opiskelua ja antaa valmiuksia musiikillisten kokonaisuuksien hallintaan” (Hyvinkään musiikkiopisto 2014, viitattu 2.2.2018). ”Tasosuorituksilla luodaan opetukseen tavoitteita ja opitaan hallitsemaan kokonaisuuksia sekä seurataan oppilaan kehitystä” (Panula-opiston opetussuunnitelma 2007, viitattu 10.2.2018).

Kurssitutkintojärjestelmän arviointimenettelyä onkin kritisoitu vuosien varrella. Lavaste (2009, 82–83) toteaa, että kurssitutkinnossa oppilaan esitystä verrataan sävellyksen mahdollisimman täydelliseen toteutukseen ja arviointi keskittyy erittelemään esityksen puutteita ja sitä, millä tavalla oppilas pystyisi parantamaan esitystään kohti ihannesuoritusta. Suoritus voi olla oppilaalle pettymys,

jos hänelle jää päällimmäiseksi tunne siitä, ettei pystynyt saavuttamaan sitä täydellistä esitystä, johon oli pyrkinyt. Anttilan (2004, 113, 116) mielestä kurssitutkintojen myötä arvioinnissa korostuvat liiaksi yleisölle esiintyminen ja suorittaminen sekä opiskelun tuotoksen virheettömyys ja normatiivisuus. Kurssitutkinto kaventaa siten arvioinnin niin, että oppilaan syvällisemmän ja monipuolisemman musiikin ja musisoinnin oppimisen arviointia on tuossa yhteydessä vaikea todentaa. Anttila kritisoi siksi kurssitutkintoja oppilaiden arvosanan ainoana määrääjänä. Hänen mukaansa kurssitutkinnossa mitataan sitä, kuinka hyvin oppilas osaa esittää määrätyn ohjelmiston yleisölle. Tässä arvioinnissa ei pystytä huomioimaan oppilaan opiskelustrategioiden tai musiikinrakkauden kehittymistä, opiskeluun sitoutumista tai musiikin kokemisen syvenemistä. Anttila väittää seuraavaa: jos musiikkiopistossa arviointi perustuu yksistään konserttitilanteita muistuttavien tutkintojen arviointiin, pyritään musiikkiopiston oppilaista kasvattamaan vain esiintyviä taiteilijoita, ei harrastajia. Vartiainen (2013, 190) vertaa tasosuorituksia koesoittotilaisuuksiin, ja toteaa arvioinnin usein painottuvan soittoteknisiin ansioihin. Hän toteaa arvioinnin hankaluudeksi myös sen, ettei oppilaiden vertailulta toisiinsa nähden voida välttyä, eikä arviointilautakunta aina voi suhteuttaa oppilaan soittoesitystä oppilaan omiin lähtökohtiin tai edellytyksiin.

Oppilaan suorituksesta saama arvosana ei yksinään kerro paljoakaan oppilaalle, ja oppilas voi jopa ymmärtää arvosanan väärin. Parhaiten numeerinen arviointi palvelee arvioinnin kontrolloivaa tehtävää. Samalla se laittaa oppilaat eräänlaiseen paremmuusjärjestykseen. Tällainen sosiaalinen vertailu voi motiivoida menestyviä oppilaita, mutta heikoimpien motivaatiota se yleensä laskee. (Anttila 2004, 121.) Lavaste kyseenalaistaa pisteillä (1-25) tarkennetun arvosanan luotettavuuden. On perusteettomasti uskottu, että eri puolilla maata tehtyjen suoritusten arvosanat olisivat yhteismitallisia. Hänen mukaansa on mahdotonta kuvata musiikillisia ilmiöitä numeraalisin mittarein, koska silloin puhtaasti laadullisten ilmiöiden arviointi sijoitetaan niiden luonteen vastaisesti näennäisobjektiviselle arviointiasteikolle. Pikkutarkka pistearviointi ei tuo lisäarvoa musiikillisten ilmiöiden arviointiin. (Lavaste 2009, 83.)

On tiedostettava, että oppilas voi syystä tai toisesta epäonnistua tasosuoritustilanteessa. Esimerkiksi oppilas ei pysty esiintymisjännityksen vuoksi näyttämään todellista osaamistaan soittajana. Silloin korostuu yhden esiintymisen perusteella tehdyn arvioinnin ja arvosanan julmuus. Tuo yksi tilanne ja sen perusteella saatu arvosana voi niin sanotusti nollata oppilaan oppimisen tulokset. Tällainen arviointi ei tue oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä, eikä sitä voida pitää kannustavana. Kun arviointi perustuu siten myös suoraan oppilaan esiintymistilanteen hallinnan arvioon, oppilas voi ylipäättään yltää hyvään arvioon ja arvosaan vain hallitsemalla esiintymistilanteen. Vaikka tasosuoritukseen valmistautuminen parhaimmillaan palvelee oppilaan etua, voi itse suorituksen arviointi vaikuttaa aivan päinvastaisesti (Vartiainen 2013 190).

Mitä tarkemmat määräykset kurssitutkintojen sisällöistä ja määräajoista tutkintojen suorittamiseen on kunakin aikana ollut, sitä suorituskeskeisempi tuo järjestelmä on ollut. Tarkat määräajat tutkintojen suorittamiseen ovat tuoneet mukanaan tiukan aikarajan tietyn tutkinnon valmistamiseen käytettävästä ajasta. Tietty määrä ohjelmistoa on pitänyt opiskella ja harjoitella tutkintoa varten. Kun oppilaan ohjelmisto taitojen karttuessa koko ajan muuttuu haastavammaksi sekä soittoteknisesti että musiikillisesti, ei välttämättä ole ollut aikaa tutkia ja reflektoida sitä, mitä kaikkea soitossa on jo opittu. On keskitytty opiskelemaan koko ajan uutta soitto-ohjelmistoa. Pahimmillaan kurssisuorituksen ohjelma on ollut sellainen, että oppilaan soittotekniset taidot juuri ja juuri riittävät ohjelmiston esittämiseen. Tällainen tilanne ei lähtökohdiltaan ole tukemassa kurssitutkinnon onnistunutta suorittamista.

Kun instrumenttien tasosuoritusvaatimukseen tuli aikaisempaa enemmän vapautta ohjelmiston suhteen ja määräajat poistuivat opetussuunnitelmien perusteista, kurssijärjestelmäkin muuttui joustavammaksi. Parhaimmillaan tasosuoritus voi valmistua ikään kuin opintojen sivutuotteena, ei itsetarkoituksena. Tämä ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että suorituksessa usein arvioidaan vain saavutettua tulosta. Opetushallituksen Edu.fi-verkkopalvelussa musiikin päättöarvioinnin ohjeissa mainitaan, että arvioinnissa otetaan huomioon opettajan ja oppilaan näkemykset muun muassa työskentelytaidoista, kehityskaaresta ja valmiudesta musiikin itsenäiseen harrastamiseen (Opetushallitus 2018c, viitattu 26.4.2018).

Se, miten nämä asiat käytännössä on pystytty huomioimaan instrumenttiopintojen päättöarvioinneissa, todennäköisesti vaihtelee oppilaitoksittain. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, osallistuuko oppilaan oma opettaja päättöarviointiin vai ei.

Yksi tasosuorituksiin liittyvä haaste on niiden laajuus. Oppilaan valmistautuminen yhteen tasosuoritukseen kestää pääsääntöisesti useamman vuoden. Tämä on lapselle ja nuorelle liian pitkä aikajänne hahmotettavaksi. Jos tavoitteena on tasosuorituksen tekeminen, ei monen vuoden päästä toteutuva tavoite ole tarpeeksi konkreettinen. Käytännössä opiskelulle on pystytty luomaan lyhyemmän aikavälin tavoitteita, ovat ne sitten olleet konserttiesiintymisiä, projekteja tai lukuvuoden opiskelutavoitteita. Tasosuoritus on ollut mahdollista tehdä osissa, asteikot on voitu suorittaa vaikkapa asteikkopajoissa tai -soittajaisissa. Usein kuitenkin osasuorituksetkin tehdään ajallisesti lähellä toisiaan eli suoritus joka tapauksessa painottuu kurssin loppupuolelle vaadittavan ohjelmiston ja soitto-tekniikan taidon kehityttyä vaadittavalle tasolle.

Hyvänä puolena voidaan nähdä se, että kurssitutkinnossa tai tasosuorituksessa oppilas saa soittamansa instrumentin asiantuntijoiden ammattitaitoista palautetta soitostaan. Arvioimassa oleva lautakunta on paikalla juuri kyseisen oppilaan vuoksi, häntä varten ja hänen soittoonsa keskittyen. Toisaalta voidaan pohtia sitä, olisiko tällaiselle palautteelle mahdollista järjestää toisenlaisia tilaisuuksia kuin mainitun kaltaiset suoritustilanteet. Oppimisen näkökulmasta katsoen oppilaan oppimisprosessin kuluessa saama palaute, muidenkin kuin vain oman opettajan, edistäisi oppimista hedelmällisemmin kuin pelkän lopputuloksen arviointi.

Osalle oppilaista tasosuoritukset toimivat oppimista edistävinä tavoitteina, mutta on myös oppilaita, jotka kokevat tasosuoritukset erilaisine vaatimuksineen raskaina. Varmasti opettaja voi omalla asenteellaan ja suhtautumisellaan osaltaan vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee tasosuoritustilanteen, mutta se ei poista sitä tosiasiaa, että tasosuorituksissa vahvoilla ovat niin sanotut ”suorittaja”-oppilaat, jotka joka tapauksessa pärjäävät suorituksissaan – olipa systeemi millainen hyvänsä. Oppilas, joka ei ole innokas esiintyjä, voi olla hyvinkin stressaantunut joutuessaan tasosuoritustilanteeseen.

Lavaste ottaa kantaa kurssitutkintojen arviointiin liittyvään lieveilmiöön. Oppilaan suoritusta arvioidessaan lautakunta on voinut arvioida suoraan tai peitellysti samalla oppilaan opettajan ammattitaitoa ja työn laatua. Arviointitilanteet ovat voineet muodostua varsin jännitteisiksi tämän myötä, jos arvioinnissa ei ole kyetty erottamaan oppilasta ja opettajaa toisistaan. (2009, 82–83.) Tällöin kyseessä ei suinkaan ole oppilaan osaamisen arviointi, ja voidaankin perustellusti kysyä, onko arvioitu sitä, mitä oli alun perin tarkoitus arvioida. Jos arviointi kohdistuu opettajaan ja hänen ammattitaitoonsa, oppilaasta tulee opettajien keskinäisen valtataistelun väline (Juntunen & Westerlund 2013, 80). Tällöin vaaraksi muodostuu oppilaan välineellistyminen palvelemaan tavoitteita, jotka eivät liity oppilaan oppimisprosessiin vaan enemmän opettajan kompetenssin kokeemukseen (Tikka 2017, 29). Opetuksen arvioinnille tulisi osoittaa aivan eri aika ja paikka kuin tutkinto- tai tasosuoritusilaisuudet. Jotta arviointi ei ajautuisi harhapolulle, on syytä tehdä selväksi, mitä tilanteessa on tarkoitus arvioida, mitkä ovat suorituksessa vaadittavat osaamisen tavoitteet ja miten arvioitava onnistui tilanteessa suhteessa tavoitteisiin.

Tasosuoritusjärjestelmän käytölle löytyy sekä vastustajia että puolustajia. On kuitenkin huomioitava, puolustetaanko vai vastustetaanko silloin tasosuorituksen sisältöä, tasosuorituksiin liittyvää opintojen rakennetta vai varsinaista arvioitavaa tasosuoritusilannetta. On selvää, että taiteen perusopetuksen soitonopinnoissa tulee olla tavoitteellinen, tasolta toiselle etenevä opetuksen rakenne, jonka puitteissa opinnot etenevät. Tämä velvoite määritellään laissa. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998 1§.) Tasosuoritusjärjestelmä ei ole kuitenkaan ainoa mahdollisuus rakentaa tasolta toiselle eteneviä opintoja. Uusia perusteita on tulkittu jopa niin, että tasosuoritukset kiellettäisiin. Tosi asiassahan edes vuoden 2002 perusteissa ei ole vaadittu opinnoissa tasosuorituksia, vaikka ne yleisesti ovatkin olleet käytössä.

4 ARVIOINTI TULEVAISUUDESSA

Tällä hetkellä voimassa olevan lainsäädännön mukaan laissa taiteen perusopetuksesta (633/1998 8§) todetaan oppilasarvioinnista seuraavaa: *Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.*

Uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017 määrittelevät arvioinnin tehtäväksi oppilaan oppimisen ohjaamisen, opinnoissa edistymisen tukemisen ja oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittämisen. Palautteen avulla oppilasta ohjataan omien tavoitteidensa suuntaiseen opiskeluun sekä oman oppimisprosessinsa ymmärtämiseen. Lisäksi oppilaan työskentelyn arvioinnin tulee olla monipuolista arvioinnin ollessa oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävä. (Opetushallitus 2017, 17.) Oppimista edistävä arviointi tukee osaltaan jokaisen oppilaan myönteisen itsetunnon ja oppimismotivaation kehittymistä. Arvioinnin myötä yhdellekään oppilaalle ei saa syntyä käsitystä itsestään ”huonona” tai ”osaamattomana” oppijana. (Vitikka & Kauppinen 2017, 13.) Kannustavassa arvioinnissa korostetaan oppilaan oppimisessa saavuttamia taitoja alleviivaamatta erityisesti sitä, mikä on vielä saavuttamatta. Kannustava arviointi ei kuitenkaan tarkoita, että arvioinnissa otettaisiin huomioon vain oppilaan parhaat suoritukset ja onnistumiset tai oppilaalle annettaisiin pelkkiä kehuja. Kannustavassa arvioinnissa opettaja korostaa oppilaan jo omaksuttuja tietoja ja taitoja, ja samanaikaisesti auttaa oppilasta hahmottamaan taitoja, joissa tavoitteisiin ei ole vielä päästy, sekä ohjaa oppilasta asettamaan tavoitteita ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 171; Ouakrim-Soivio 2016, 84.) Opettajan antama jatkuva arviointi nostetaan nyt vahvalla tavalla arvioinnin keskiöön ja osaksi oppimisprosessia. Arviointi on väline, joka edistää asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

4.1 Oppilasarvioinnista oppimisen arviointiin

On huomattava, että opetussuunnitelman perusteissa 2017 käytetään termiä oppimisen arviointi. Edellisissä musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002, 12) käytettiin termiä oppilasarviointi. Myös laissa (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998 8§) puhutaan oppilasarvioinnista. Käsitys oppimisesta on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Saat-
taa kuulostaa yksityiskohtiin takertumiselta puhutaanko oppilasarvioinnista vai oppimisen arvioinnista – kuitenkin näillä kahdella on tarkemmin ajateltuna val-
tava ero. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee opintojen aikana perustua opetussuunnitelmassa kuvattuihin opintokokonaisuuksien ta-
voitteisiin ja arvioinnissa otetaan huomioon kunkin taiteenalan (esimerkiksi mu-
siikin) oppimäärän arvioinnin kohteet. Erikseen perusteissa tuodaan esille se,
että arviointi ei kohdistu oppilaan arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin omi-
naisuuksiin. (Opetushallitus 2017, 17.) Arvioinnin ytimeksi on nostettu juuri op-
pimisen arviointi oppilasarvioinnin sijaan.

Opintojen aikaisen arvioinnin tulee ohjata oppilaan oppimista monipuolisesti oppimisprosessin eri vaiheissa. Arvioinnin ja sen pohjalta annettavan jatkuvan palautteen tulee olla vuorovaikutteista ja oppilaan osallisuutta edistävää. Oppi-
misen arvioinnin on tuettava musiikkiopintojen edistymistä. Myönteisessä hen-
gessä annettavan ohjaavan palautteen tarkoituksena on ohjata oppilasta myös omien tavoitteiden asettamiseen ja tukea oppilasta niiden saavuttamisessa. Täl-
lainen ohjaava palaute kuuluu olennaisena osana musiikin oppimisprosessiin ja opettamiseen. (Opetushallitus 2017, 17, 51.)

Jatkuvan palautteen periaate voidaan toteuttaa musiikin opetuksessa monella tavalla ja monella tasolla, joista opettajan tuntipalaute tai palautesarja on forma-
tiivisen arvioinnin tavallisin muoto (Juntunen & Westerlund 2013, 76). Musiik-
kiopistoissa annettava instrumenttiopetus on perinteisesti ollut yksilöopetusta, jolloin opettajan soittotunneilla antama jatkuva, ohjaava palaute on luonteva ja olennainen osa oppimisprosessia. Perusopintojen oppimisen arvioinnin tulee painottua juuri jatkuvan palautteen antamiseen siten, että palaute edistää ase-

tettujen tavoitteiden saavuttamista oppilaan itsearviointitaitojen vahvistamisen tukieissa tätä tehtävää (Opetushallitus 2017, 51).

Anttilan (2004, 112) mukaan arvioinnilla voi olla informoivia tai kontrolloivia tehtäviä. Opetussuunnitelman perusteiden mukainen opiskelu- ja oppimisprosessin aikainen arvioinnin tehtävä on informoiva, koska arvioinnissa painottuu arvioinnin ohjaava, motivoiva ja kehittävä tehtävä. Opiskelutuotosten arviointiin keskitetty arviointi, esimerkiksi oppilaan tasosuorituksen arviointi, painottaa puolestaan arvioinnin kontrolloivaa tehtävää. Kun arvioinnissa painotetaan jatkuvan palautteen antamista ja arvioinnin tehtävä on näin ollen informoiva, murtuuko tätä kautta suorituskeskeinen arviointiajattelu musiikkiopistoissa? Kun oppimisprosessin aikainen arviointi kasvaa tärkeämmäksi kuin oppimisprosessin lopputuloksen arviointi, siirrytäänkö arvioinnin kontrolloivasta tehtävästä kohti informoivaa tehtävää. Syntyykö samalla oppilaan oppimisen polusta tärkeämpi arvioinnin kohde kuin itse lopputuloksen ja päämäärän arviointi? Voiko arviointi olla yksi niistä välineistä, jolla autetaan oppilasta iloitsemaan omasta oppimisestaan ja kehittymisestä soittajana, ja näin vahvistetaan oppilaan myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittymistä. Oman opettajan merkitys arvioinnissa kasvaa entisestään, koska hän pystyy parhaiten kuvaamaan oppilaan edistymisen ja osaamisen kehittymisen opintojen aikana. Oma opettaja ei jää enää ulkopuoliseksi, arviointia kuuntelevaksi osapuoleksi, vaan on yksi tärkeimmistä arvioinnin tekijöistä. Ja toisaalta myös oppilaan rooli pelkästä arvioinnin kohteesta kasvaa arvioinnin aktiiviseksi osapuoleksi.

Arvioinnin tulee olla oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävä (Opetushallitus 2017, 17). Oppilaan luottamus omiin mahdollisuuksiinsa vahvistuu oppimisprosessissa saadun rohkaisevan ja kannustavan palautteen myötä. Monipuolinen, myönteinen ja realistinen palaute ovat oppimista edistävän vuorovaikutuksen keskeisiä osia. Oppimista edistävä toimintakulttuuri edellyttää aitoa kohtaamista sekä välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. (sama, 11, 13.) Tämä ei ainoastaan koske yleisellä tasolla oppilaitoksen toimintakulttuuria, vaan voidaan nähdä myös yksittäisen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen ohjenuorana. Voidaan ajatella, että arvioinnille asetetut tehtävät ovat hyvin latautuneita, vaativiakin, mutta nyt arviointiin liittyvät näkökulmat

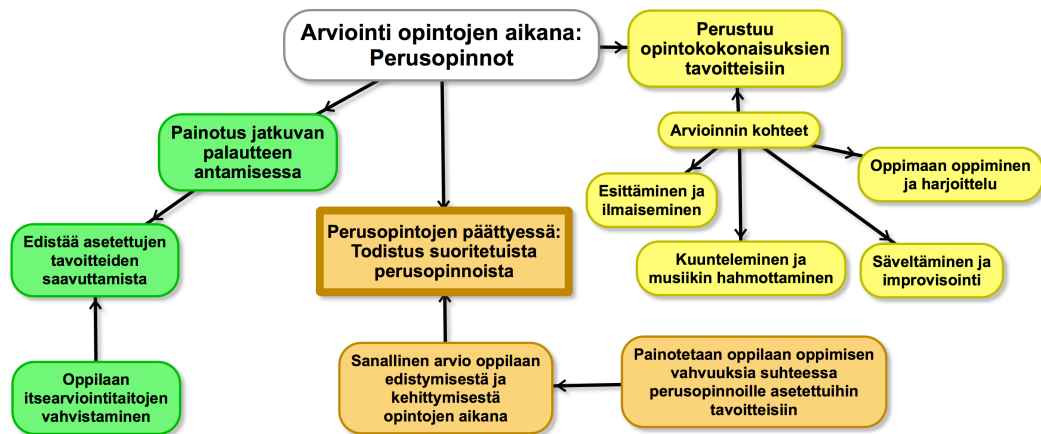
ovat aiempaa selkeämmin kirjattu perusteisiin. Tämä antaa ohjeen ja raamit sille, mihin suuntaan oppilaitoksissa on arviointi suunnattava jatkossa. Oppilaitoksissa on siten arvioitava oppilaitoksen käytänteitä ja sitä, ovatko arvioinnin ja palautteenannon toimintatavat ja -mallit perusteiden mukaiset. Yksilötasolla tämä taas koskee jokaista opettajaa. Opettajan on syytä pohtia omaa palautteenantoaan ja sitä, toteuttaako se opetussuunnitelman perusteiden asettamat määritelmät.

Arvioinnissa ja palautteen antamisessa huomioidaan oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen. On huomioitava, että arviointi kohdistetaan ainoastaan työskentelyyn ja tavoitellun osaamisen kehittymiseen. Oppilaan persoona tai ominaisuudet eivät ole milloinkaan arvioinnin kohteena. Monipuoliossa jatkuvassa arvioinnissa ohjataan oppilasta myös itse- ja vertaisarviointiin, ja arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja. (Opetushallitus 2017, 51.) Juntunen ja Westerlund (2013, 82) toteavat musiikinopiskelussa palautteen antamisen haasteen: vaikka arvioinnin tulee kohdistua vain osaamisen arviointiin, arvioinnin vastaanottajan persoonan ja osaamisen erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa. Tämän vuoksi opetussuunnitelmassa on käytävä ilmi opintokokonaisuuksien tavoitteet, joihin arviointi opintojen aikana perustuu. Lisäksi arvioinnissa huomioidaan arvioinnin kohteet, jotka musiikin alalla ovat esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi.

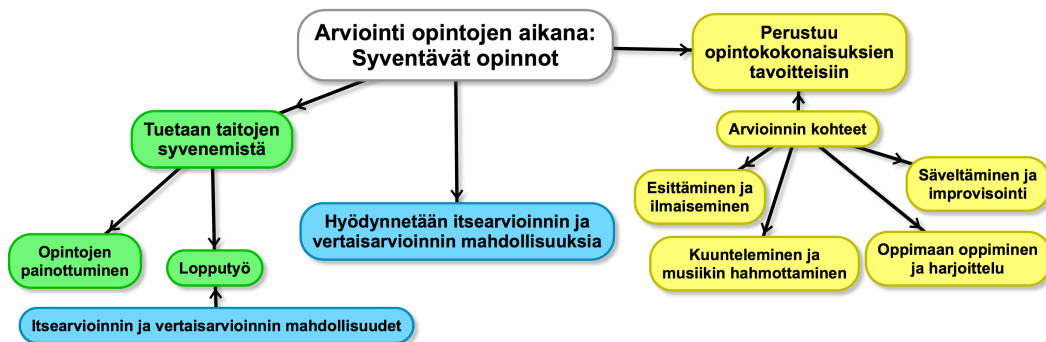
Myös todistukseen annettava arviointi tulee suuntaamaan arviointia jatkossa. Perusopintojen päättyessä oppilas saa todistuksen suoritetuista perusopinnoista. Todistuksessa annetaan sanallinen arvio perusopintojen aikaisesta oppilaan edistymisestä ja osaamisen kehittymisestä. Tässä sanallisessa arvioinnissa painotetaan oppilaan oppimisen vahvuuksia suhteessa perusopintojen tavoitteisiin. Todistuksesta käy myös ilmi kunkin oppilaan suorittaman opintokokonaisuuden nimi ja laajuus. (Opetushallitus 2017, 17, 19.) Tämä muuttaa tällä hetkellä käytössä olevaa todistuksiin kirjattavaa arviointia. Uusien perusteiden mukaan oppilaalle ei siis anneta mitään numeraalista arviointia. Aiemmin päättösuorituksissa käytössä ollut arvosana-asteikko jää historiaan, eikä arviointia siten enää tiivistetä numeraaliseen muotoon. Arviointiin sisällytetään nyt pi-

demmän aikavälin tarkastelu, eikä se voi perustua vain yhden tietyn näytön perusteella annettuun arvioon. Musiikkiopistoissa joudutaankin pohtimaan, mitä vaatimuksia tämä tuo mukanaan arviointien dokumentointiin sekä sitä, millaisia arviointimenetelmiä jatkossa käytetään. Todennäköisesti parhaimmat ratkaisut syntyvät vasta kokemuksen sekä toimintamallien luomisen ja testaamisen myötä.

Perusopintojen todistusta voidaan pitää eräänlaisena välitodistuksena, joka jälkeen suoritetut syventävät opinnot johtavat päättötodistuksen saamiseen. Musiikin syventävien opintojen aikana tapahtuvalla arvioinnilla tuetaan oppilaan taitojen syvenemistä opintojen painotuksen sekä lopputyön mukaisesti. Opintojen aikana sekä lopputyön toteutuksessa hyödynnetään itsearviointin ja vertaisarviointin antamia mahdollisuuksia. (Opetushallitus 2017, 51.) Oppilaalle annetaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti syventävien opintojen aikana (sama, 18). Kuviosta 6 ilmenee opintojen aikaisen arvioinnin periaatteet sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa.



Opinnot jatkuvat



Opinnot jatkuvat

KUVIO 6. Arviointi opintojen aikana perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa.

4.2 Laajan oppimäärän päättötodistus

Perusopinnot ja syventävät opinnot suoritettuaan oppilas saa laajan oppimäärän päättötodistuksen, johon merkitään sanallinen arvio oppilaan suorittamasta oppimäärästä. Myöskään päättötodistuksessa ei ole enää mainintaa numeraalisesta arvioinnista vaan arvio tehdään pelkästään sanallisesti. Laajan oppimäärän arvioinnin lähtökohtana ovat oppilaan suorittamat syventävät opinnot. Päättötodistuksen sanallisen arvion tulee kuvata oppilaan edistymistä ja saavutta-

KUVIO 7. Laajan oppimäärän arviointi.



4.3 Musiikin tavoitealueet ja arvioinnin kohteet

Koska opintojen arviointi perustuu opintokokonaisuuksien tavoitteisiin, kytkeytyvät tavoitteet ja arviointi erottamattomasti toisiinsa. Taiteen perusopetuksen musiikin tavoitealueet määritellään opetussuunnitelman perusteissa 2017. Nämä neljä tavoitealuetta ovat samat sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi.

Vaikka perusteissa tavoitteet määritelläänkin opetuksen tavoitteina, löytyy tavoitteista opettajan toiminnan lisäksi oppilaan toimintaa kuvaava verbi sekä tämän toiminnan myötä tavoiteltava osaaminen, osaamisalue tai ilmiö (kuvio 8). Tällainen tavoitteiden määrittely noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteiden rakennetta. (Vitikka & Kauppinen 2017, 12.) Osaamisen arvioinnissa voidaan siten huomioida oppilaan toiminnan kuvaus suhteessa osaamisalueeseen tai opiskeltavaan ilmiöön, ja sitä kautta päätellä, onko tavoiteltu osaaminen saavutettu.



KUVIO 8. Opetuksen tavoitteet esittämisen ja ilmaisemisen tavoitealueella.

Tavoitealueiden tavoitteet voidaan nähdä yleisinä, laajoina teemoina, joita täsmennetään ja tarkennetaan opintokokonaisuuksittain. Tarvitaan myös tarkempia kuvauksia vaikkapa instrumenttiopintojen tavoitteisiin ja näissä luonnollisesti huomioidaan instrumenttien erilaiset ominaisuudet ja vaatimukset.

Esittämisen ja ilmaisemisen tavoitealueella perusopintojen tavoitteita ja ilmiöitä ovat oppilaan omat musiikilliset vahvuudet, ilmaisukeinot, elävä musiikillinen ilmaisu ja erilaisten esiintymistilanteiden hallinta. Syventävissä opinnoissa tavoitteena on musiikillisen ilmaisun syventäminen, musiikin tulkintaan ja esittämiseen tarvittavien taitojen kehittäminen sekä musiikin käyttäminen monipuolisesti ilmaisun välineenä. Perusopinnoissa tutustutaan muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen, kun taas syventävissä opinnoissa oppilasta ohjataan soveltamaan omassa ilmaisussaan myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoja. (Opetushallitus 2017, 48–49.)

Oppimaan oppimisen ja harjoittelun tavoitealueella perusopintojen keskeisenä sisältönä on monipuolinen perehtyminen oppilaan valitseman instrumentin tai instrumenttien perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin. Perusopintojen laajimpana osaamisalueena voidaan nähdä juuri oppimaan oppiminen ja harjoittelu. Päämääränä on soittimen itsenäinen hallinta ja omaehtoinen ilmaisu instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja oppimalla. Säännöllinen harjoittelu, mielekkäät harjoittelumenetelmät ja oman oppimisen arviointi tukevat tätä päämäärää. Vaikka opintojen tavoitteena on musiikkilajille tyypillisten merkitsemistapojen lukeminen ja tulkitseminen, huomioidaan tavoitteissa myös korvakuulolta musisoiminen. Musiikin hahmotustaitojen soveltaminen musisoinnissa vahvistaa musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista. Tilaisuudet musiikkiteknologian hyödyntämiseen työvälineenä on myös kirjattu tavoitteisiin. Kuulonsuojelu, ääniympäristön havainnointi ja ergonomisesti oikeat soittotavat muistuttavat fyysisen turvallisuuden huomioimisesta musiikinopiskelussa. (Opetushallitus 2017, 48.)

Oppimaan oppimisen ja harjoittelun syventävien opintojen tavoitteissa voi huomata oppilaan vastuun kasvamisen ja sitä kautta itsenäisyyden kehittymisen. Omien opiskelutavoitteiden asettaminen ja oppimisen suuntaaminen, oman

edistymisen arviointi ja osaamisen tunnistaminen sekä itsenäistyminen taitojen harjoittamisessa ovat näitä taitoja. Omasta fyysisestä toimintakyvystä, ergonomiasta sekä kuulonsuojelusta huolehtiminen mainitaan myös tavoitteissa. (Opetushallitus 2017, 50.)

Kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen tavoitealueella perusopintojen osa-alueita ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin rakenteet ja ominaispiirteet ja musiikin historia. Kuuntelemisella tarkoitetaan toisaalta oppilaan taitoa kuunnella omaa musisointiaan sekä taitoa mukauttaa oma musisointinsa osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta, ja toisaalta musiikin aktiiviseksi kuuntelijaksi kasvamista. Syventävissä opinnoissa näiden osa-alueisiin liittyvien tietojen ja taitojen avulla musisointia ja muusikkoutta kehitetään edelleen. (Opetushallitus 2017, 48, 50.)

Perusopinnoissa säveltämisen ja improvisoinnin tavoitealueella harjoitellaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja sekä ohjataan oppilasta omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottamiseen. Syventävissä opinnoissa kannustetaan oppilasta toteuttamaan teoksiin improvisoituja ja oppilaan itse sovittamia osuuksia. Oman musiikin säveltämiseen kannustaminen ja musiikkiteknologian mahdollisuuksien ja työvälineiden hyödyntäminen ovat myös tavoitteena. (Opetushallitus 2017, 48, 50.) Liitteistä 1 ja 2 ilmenevät tarkemmin perusopintojen ja syventävien opintojen tavoitteet kaikilla neljällä tavoitealueella.

4.4 Kriteeriperustainen arviointi

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaitoksen on opetussuunnitelmassaan määriteltävä laajan oppimäärän arvioinnin kohteet ja arvioinnin kriteerit. Kriteeriperustainen arviointi koskee laajan oppimäärän arviointia, jonka lähtökohtana ovat oppilaan suorittamat syventävät opinnot. Päättötodistukseen kirjataan sanallinen arvio oppilaan suorittamasta laajasta oppimäärästä. Tämä kuvaa oppilaan edistymistä ja hänen saavuttamaa osaamista suhteessa syven-

tävien opintojen tavoitteisiin ja arvioinnin kriteereihin, ja siinä painotetaan oppilaan oppimisen ja osaamisen vahvuuksia. (Opetushallitus 2017, 9, 18.) Opetussuunnitelmaan määriteltävät arviointikriteerit tulee siis laatia juuri syventävien opintojen arviointiin, ja oppimäärän arvioinnissa keskittyään siis arvioimaan suoritettuja syventäviä opintoja, ei enää perusopintoja.

Kriteeriperustaisen arvioinnin periaatteena on, että suoritusta arvioidaan sen perustella, kuinka hyvin suoritus vastaa ennalta määriteltäviä kriteereitä. Näin ollen kriteeriperustaisessa arvioinnissa ei suoritusta arvioida suhteessa muiden suorituksiin vaan ennalta määriteltuihin kriteereihin. Arvioinnin kriteerit johdetaan opiskelun tavoitteista. Kriteereiden avulla arvioidaan, miten asetetut tavoitteet on saavutettu tai miten niissä on onnistuttu. Kriteeriperustaista arviointia voidaan pitää oppilaan kannalta reiluna ja oikeudenmukaisena: ennalta määritellyt tavoitteet ja niihin perustuvat arviointikriteerit tekevät arvioinnista läpinäkyvämpää ja ymmärrettävämpää sekä arvioijalle että arvioitavalle. (Ouakrim-Soivio 2016, 59.)

Kriteeriperustainen arviointi voi olla määrällistä tai laadullista. Musiikin alalla varsinkin instrumenttisoitossa kriteeriperustainen arviointi voidaan lähinnä nähdä laadullisena. Tällöin arvioidaan oppilaan osaamisen laatua suhteessa ennalta sovittuun laadulliseen kriteeriin. Arvioinnin välineinä laadullisessa arvioinnissa voidaan käyttää oppimistehtäviä, havainnointia, keskusteluja, portfolioita ja itsearviointia. Olipa kriteeriperustainen arviointi sitten määrällistä tai laadullista, se on perusolemukseltaan toteavaa ja summatiivista. (Ouakrim-Soivio 2016, 61–62.) Oppilaan suoritettua musiikin laajan oppimäärän, hän saa todistukseensa sanallisen arvioinnin suorittamastaan oppimäärästä, jonka arviointi on kriteeriperustainen, syventävien opintojen tavoitteisiin perustuva arviointi.

Koulutuksen arviointineuvoston tekemässä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuuden arvioinnissa vuodelta 2012 kävi ilmi, että musiikkiopistojen opetussuunnitelmissa kuvaukset arvioinnin tavoista ja arviointikriteerit puuttuivat, vaikka jo vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteet edellyttivät niiden kirjaamista opetussuunnitelmaan. Syyksi tähän todetaan se, että opetussuunnitelman perusteissa arviointi on ohjeistettu

niukasti, arvioinnin kohteiden kuvaus on vähäistä ja arviointikriteereiden laatiminen on jätetty oppilaitoksen tehtäväksi. Samalla todetaan, että nykyistä selkeämpi arvioinnin normittaminen tukisi opitun tunnistamista ja turvaisi siten opiskelijan oikeuksia. (Tiainen ym. 2012, 106).

Uudet opetussuunnitelman perusteet 2017 eivät suinkaan tuo selkeyttä arvioinnin kriteereiden laadintaan. Nähtäväksi jää, saavatko oppilaitokset jonkinlaista täydentävää ohjeistusta arviointikriteereiden laadintaan, koska kunkin oppilaitoksen on itse määriteltävä arvioinnin kriteerit. Opetussuunnitelman perusteissa ei ole annettu valmiita arviointikriteereitä. Opetushallituksen ylläpitämässä verkkopalvelussa (Edu.fi) on arvioinnin tukimateriaalia vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteisiin liittyen. Tässä materiaalissa annetaan ohjeita arviointiin sekä määrittelyt arvioinnin kohteista ja kriteereistä vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteita tarkentaen. Nämä ohjeet eivät kuitenkaan ole suoraan hyödynnettävissä uusien perusteiden mukaiseen arviointiin, koska esimerkiksi arviointikriteerit on määriteltä ohjeissa arvosanaperusteisesti numeraaliseen arviointiasteikkoon suhteuttaen. (Opetushallitus 2018c, viitattu 28.4.2018.)

4.5 Monipuolinen arviointi

Monipuoliseen jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja sekä ohjausta itsearviointiin ja vertaisarviointiin (Opetushallitus 2017, 51). Monipuolinen arviointi tarkoittaa sitä, että arvioinnissa käytetyt menetelmät voivat olla joustavia ja arviointimenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tavat työskennellä, oppia ja osoittaa osaamistaan. Lisäksi monipuolinen arviointi tarkoittaa erilaisia arviointiin käytettäviä menetelmiä ja eri tavoin painottuvia käytänteitä. Monipuoliset arviointikäytänteet eivät kuitenkaan edellytä jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti räätälöitäviä mahdollisuuksia osaamisensa osoittamiseen. (Vitikka & Kauppinen 2017, 14.)

Kun oppimisen arvioinnissa ja arviointimenetelmien valinnassa huomioidaan monipuolisuus ja oppilaiden moninaisuus oppijoina, voidaan tällä osaltaan turvata yksittäisen oppilaan oppimisen arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys.

Seuraavaksi pohditaan, millaisia palautteen antamisen tapoja ja arvioinnin menetelmiä voisi musiikin alalla käyttää oppimisen arvioinnissa varsinkin instrumenttiopintoihin liittyen. Tavoitteena ei ole päätyä ratkaisuun siitä, mikä arviointitapa olisi paras. Arviointiin käytettävät menetelmät joudutaan joka tapauksessa ratkaisemaan jokaisessa oppilaitoksessa suhteessa tarjottaviin opintokokonaisuuksiin, niiden sisältöihin ja tavoitteisiin.

4.5.1 Tuntiosaamisen havainnointi

Kaikkein luontevin ja säännöllisin palautteenantotilanne on soittotunti. Soittotunnit ovat pääsääntöisesti yksilötunteja, jolloin oppitunnilla oppilas ja opettaja ovat kahdestaan. Opettajan tunnilla antama palaute on tavallisin formatiivisen arvioinnin muoto (Juntunen & Westerlund 2013, 76). Musiikin perusopinnoissa painotetaan jatkuvan ja ohjaavan palautteen merkitystä arvioinnissa (Opetushallitus 2017, 51). Luontevimmin jatkuvaa palautetta oppilas saa juuri omalla soittotunnillaan, jossa opettajalla on mahdollisuus palautteellaan ohjata oppimista siten, että palaute edistää asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Taitava opettaja osaa opettaa siten, että oppilas ymmärtää, mitä häneltä vaaditaan. Samoin taitava opettaja huomaa ja analysoi, mitä oppilaan soitossa pitää kehittää ja osaa antaa oppilaalle konkreettiset ohjeet siitä, kuinka soittoa voi parantaa. Toisaalta opettaja ei välttämättä anna valmiita ratkaisuja formatiivisessa arvioinnissaan vaan ohjaamalla oppilasta aktiivisuuteen suhteessa omaan oppimiseensa opettaja pystyy myös vahvistamaan oppilaan itsearviointitaitoja (Juntunen & Westerlund 2013, 76).

On huomattava, että opettajan yleinen positiivinen palaute voi kannustaa, mutta se ei sellaisenaan edistä oppimista. Palautteessa olennaista on, että se on täsmällistä ja kohdistuu sekä oppilaan soiton hyviin osa-alueisiin mutta myös siihen, mitä tulisi kehittää ja harjoitella. Toisin kuin ryhmässä, yksilötunnilla annettavan palautteen vahvuutena voi pitää sen täsmällisyyttä ja henkilökohtaisuutta, ja sitä, että oppilaalle voi mahdollista antaa runsaastikin positiivista palautetta

ilman, että yksittäisen oppilaan edistymistä korostettaisiin ryhmässä muiden oppilaiden kuullen. (Tikka 2017, 199.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kuvataan opettajan antamaa, oppimisprosessia näkyväksi tekevää ja oppimista edistävää palautetta seuraavasti: palautteen tulee auttaa oppilasta hahmottamaan ja ymmärtämään se, mitä hänen on tarkoitus oppia, mitä hän on oppinut ja miten hän voi edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan (Opetushallitus 2015, 51). Opetuksen vuorovaikutteisuuden lisäksi arviointikin on kaksisuuntaista: se kohdistuu oppilaan osaamisen lisäksi opetusjärjestelyihin. Opettajan onkin syytä tutkia myös omaa toimintaansa ja opettamistaan suhteessa opetuksen tavoitteisiin: olenko osaltani toiminut niin, että tavoiteltu osaaminen on ollut mahdollista saavuttaa. Tämä opettajan pohdinta on yksi osa eettisesti kestävästä arvioinnista. Vaikka opettajalla onkin suuri vaikutus oppilaan oppimistuloksiin, opettaja ei tietenkään ole yksin vastuussa oppimisesta. Kuitenkin arvioinnin kautta opettajalla on mahdollisuus saada palautetta siitä, miten hänen opetuksena on tukenut oppimista, ja tämä voi toimia apuvälineenä opettajan omien opetusjärjestelyjen kehittämisessä (Juntunen & Westerlund 2013, 80).

4.5.2 Soittonäytteet

Perinteisimpänä soittonäytteenä musiikkiopistossa voidaan pitää oppilaan tekemää kurssitutkintoa, tasosuoritusta tai vuosinäytettä, jonka arvioi opettajien muodostama lautakunta. Edellä mainitun kaltaisia soittonäytteitä pohdittiin jo aiemmin luvussa 3.6. Tässä yhteydessä pohditaan, millaisissa muissa tilanteissa soittonäytteitä voisi käyttää arvioinnissa.

Perusopintojen yhtenä tavoitteena on kannustaa oppilasta harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa (Opetushallitus 2017, 48). Perinteisin esiintymistilanne on varmaankin konserttiesiintyminen. Konserttiesiintymisten lisäksi oppilaalle tulisi antaa mahdollisuuksia myös muunlaisiin, epävirallisiin esiintymistilaisuuksiin. Soittaminen niin sanotuilla luokkatunneilla tai ryhmä-

tunneilla voi olla yhtenä esimerkkinä. Myös oman perheen ja suvun parissa esiintymiset voivat laajentaa esiintymistilaisuuksia.

Olipa esiintymistilanne mikä hyvänsä, voidaan pohtia, olisiko oppilaan mahdollista saada samassa yhteydessä palautetta muiltakin kuin omalta opettajalta. Palautteen antamisessa voidaan käyttää hyväksi myös esiintymisistä tehtyjä tallenteita ja videointia. Oppilas voi soittaa omassa perhepiirissään, videoida tuon esiintymistilanteensa ja palaute voidaan antaa myös tallenteen perusteella. Tai oppilas voi jopa esiintyä niin sanotusti kameralle ja tehdä yksin tallenteen omasta soitostaan – esiintymistilanteen harjoittelua sekin.

Esimerkki soittonäytteiden arviointiin uudesta näkökulmasta löytyy Musiikkiopisto Avonian tasokonserttikäytänteestä. Oppilas esittää saman valmistelemansa ohjelmiston useammassa eri tilaisuudessa, ja hän on saanut palautteen muilta opettajilta valmistautuessaan esiintymisiin ja samalla saanut eväitä ohjelmistonsa kehittämiseen. Varsinainen tasokonsertti on enemmän juhlatilaisuus, jossa siirrytään tasolta toiselle, eikä oppilaan tarvitse miettiä esiintyessään, mitä hän tulee saamaan arvosanaksi – palaute on annettu jo ennen tuota tilaisuutta. (Ignatius & van Gemert, R. 2018, viitattu 8.5.2018.)

4.5.3 Portfolio

Portfoliossa oppilas dokumentoi ja reflektoi omaan oppimistaan, osaamistaan ja osallistumistaan. Portfolio voi sisältää tekstiä, kuvia, äänitteitä ja videoita, ja nykyisin käytössä olevat teknologiset mahdollisuudet ovat laajentaneet portfolion monimuotoisuutta. Karkeasti jaettuna portfolio voi olla joko opiskeluprosessia ja työskentelyä kuvaava tai työskentelyn lopputulosta dokumentoiva kooste. Prosessia kuvaavaa portfolioa voidaan pitää formatiivisena, kun taas dokumentoiva portfolio on luonteeltaan enemmän summatiivinen. (Juntunen & Westerlund 2013, 85.)

Kun portfolioa käytetään formatiivisena työvälineenä, sisältää se sekä prosessin dokumentaation että oppilaan reflektion oppimisprosessista. Dokumentointi voi olla äänitteitä tai videoita opiskeltavan musiikkiteoksen harjoittelusta ja opiskelusta eri vaiheissa. Vertailemalla teoksesta tallennettua ensimmäistä versiota vaikkapa kuukauden päästä tallennettuun tuotokseen, oppilas voi hahmottaa oppimisensa edistymisen sekä omien taitojensa kehityksen. Näin portfolio voi olla ohjaamassa oppilaan omaa oppimista, koska hän voi huomata oman soittonsa vahvuuksia ja kehitettäviä kohtia. (Vänttinen 2018, viitattu 8.5.2018.) Koska tavoitteena on ensisijaisesti tukea ja edistää oppimista, lähtökohtana ei ole valita portfolioon vain parhaita töitä ja otoksia (Juntunen & Westerlund 2013, 86). Dokumentaatioon liittyy myös oppilaan oma reflektio eli pohdinta opiskelutavoitteista, -prosessista ja tuloksista esimerkiksi oppimispäiväkirjan muodossa (Anttila 2004, 120; Vänttinen 2018, viitattu 8.5.2018). Tällöin on luonnollisesti huomioitava oppilaan edellytykset oppimispäiväkirjan pitämiseen esimerkiksi oppilaan ikä huomioiden. Portfolioa voidaan pitää, ei ainoastaan arviointivälineenä, vaan oppimista, metakognitiivisia taitoja ja itseohjautuvuutta edistävänä opiskeluvälineenä (Anttila 2004, 120).

Portfoliotyöskentelyssä haasteeksi voi muodostua liian suuri aineisto. Opettajan on syytä ohjata portfoliotyöskentelyä niin, että dokumentoiva aineistomäärä pysyy mielekkäänä avainhetkien tallentamisena. Opettajan on muistettava kunnioittaa portfoliotyöskentelyssä oppilaan omaa toimintaa siten, ettei portfolio käänny opettajan prosessiksi oppilaan sijaan. (Vänttinen 2018, viitattu 8.5.2018).

Työn tuloksia dokumentoiva eli summatiivinen portfolio sopii saavutetun osaamisen summatiiviseen arviointiin ja dokumentointiin. Tämäntyyppinen portfolio sopii esimerkiksi ammatillisen osaamisen dokumentoinnin välineeksi. (Juntunen & Westerlund 2013, 86.) Summatiivinen portfolio voi toimia myös vaihtoehtoisena suoritustuotona tasosuoritukselle. Tällöin tasosuoritus muodostuu osasuorituksista, jotka on koottu portfolioon. Tämä mahdollistaa laajemman kokonaisuuden koostamisen vähitellen ja pienemmissä erissä. (Lassfolk 2018, viitattu 8.5.2018.)

4.5.4 Matriisit, taitotaulut

Musiikkiopistot Juvenalia ja Avonia sekä Musikinstitutet Kungsvägen uudistivat vuosina 2014–2016 Opetushallituksen rahoittamassa ”Rakentava palaute”-hankkeessaan oppilasarvioinnin käytänteitään (Musiikkiopisto Juvenalia 2018, viitattu 8.5.2018). Tuossa yhteydessä kehitetyt soitinkohtaiset taitotaulut ja matriisit ovat käytössä Musiikkiopisto Avoniassa (Musiikkiopisto Avonia 2018a, viitattu 8.5.2018).

Rapa-hankkeen aikana kehitettyjen soitinkohtaisten taitotaulujen pohjana on käytetty tasosuoritusten vaatimuksia instrumentittain (Vänttinen 2018, viitattu 8.5.2018). Taitotaulussa oppilaan tavoitteleva osaaminen on jaettu eri osa-alueisiin esimerkiksi seuraavasti: soittimeen tutustuminen, soittotekniikka, musiikin hahmottaminen, luovat taidot, yhteissoitto, harjoittelu ja konserttivalmiudet. Näistä neljässä ensimmäisessä keskitytään soittimessa vaadittaviin tekniisiin valmiuksiin, ja loput osa-alueet tuovat käytännön näkökulman siitä, kuinka nuottikuvasta syntyy musiikkia ja miten valmistautua konserttiesiintymiseen. Taitotaulun tarkoituksena on tehdä oppilaalle konkreettisesti ymmärrettäväksi soitonopiskelussa tavoiteltavat taidot. Taitotaulun avulla oppilas pystyy havaitsemaan edistymisensä ja se auttaa oppilasta huomaamaan oman oppimisensa vahvuuksia ja heikkouksia. Taitotaulujen listaukset konkretisoivat oppimisen osa-alueita ja vaiheita sekä antavat oppilaalle kokonaiskuvan eri tasojen tavoitteista (sama).

Taitotaulujen osa-alueisiin on koottu hyvinkin yksityiskohtaisesti vaikkapa soitto-tekniikkaan liittyviä taitoja. Tämän vuoksi niitä on myös kritisoitu temppukoelmina, joihin on mahdotonta koota kaikkia soittotaitoon sisältyviä taitoja. Taitotauluja käytettäessä olisikin pystyttävä löytämään eri tasoille olennaisimmat taidot, ei suinkaan kaikkia mahdollisia taitoja. Opettajalla on mahdollisuus varioida taitotaulua oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Opettajan on syytä myös aika ajoin keskittää oppilaan huomio kokonaisuuteen yksittäisten taitojen sijaan. (Vänttinen 2018, viitattu 8.5.2018.) Taitotaulun tarkoituksena on toimia työvälineenä oppitunnilla – ei suinkaan suoritustaulukkona, johon saadaan merkintöjä onnistuneesta soittoteknisestä yksityiskohdasta. Vaikka taito-

taulun asioita harjoitellaan myös erillään kokonaisuudesta, osaamistavoite saavutetaan vasta, kun taito hallitaan myös kokonaisuudessa, vaikkapa ohjelmistossa ja teoksissa, joita oppilas soittaa. Taitotaulu on tarkoitettu ensisijaisesti opettajan apuvälineeksi opetukseen. Tarkoituksena on käyttää taulua opettajan johdolla, koska viimekädessä opettajalla on asiantuntijuus siitä, missä järjestyksessä opeteltavissa asioissa on tarkoituksenmukaisinta edetä. Toisaalta taitotaulua ei tule pitää luettelona osattavista asioista, vaan listana asioista, joiden oppimista seurataan ja joiden hallintaa oppilas ja opettaja yhdessä arvioivat. (Lassfolk 2018, viitattu 8.5.2018.)

4.5.5 Arviointikeskustelut

Yksinkertaisimmillaan arviointikeskustelu käydään vain oppilaan ja opettajan välillä, mutta keskusteluun voi osallistua myös oppilaan huoltaja tai jopa muita opettajia tai oppilaita. Kahdenkeskisessä (tai huoltajankin läsnäollessa) arviointikeskustelussa opettaja voi varmistua siitä, että oppilas on ymmärtänyt opettajan antaman arvioinnin oikein. (Anttila 2004, 120). Toisaalta opettajalle avautuu mahdollisuus yhdessä oppilaan kanssa pohtia, miten opiskelutavoitteet on saavutettu ja samalla vahvistaa myös oppilaan valmiuksia itsearviointiin. Myös huoltaja voi tuoda mukaan näkökulmia, jotka muuten jäisivät huomaamatta, esimerkiksi kotona tapahtuvaan harjoitteluun liittyen. Jos musiikkiopiston toimintatapana on, että opettaja ja oppilas laativat lukuvuosittain oppilaan henkilökohtaiset opiskelutavoitteet, on arviointikeskustelu varsin luonteva tapa lukuvuoden lopuksi pohtia, miten tavoitteet saavutettiin. Parhaimmillaan arviointikeskusteluissa voidaan kehittää oppilaan ja opettajan luottamuksellista suhdetta, joka voi edelleen edistää oppitunnin ilmapiiriä sekä oppilaan opiskelumotivaatiota ja oppimistuloksia (Anttila 2004, 121).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaalle ja hänen huoltajalleen on annettava tietoa oppilaan vuoden aikana suorittamista opintokokonaisuuksista (Opetushallitus 2017, 17). Arviointikeskustelu, johon myös huoltaja osallistuu,

voi olla yksi mahdollisuus tämän toteuttamiseksi. Samalla pystytään vahvistamaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.

4.5.6 Itsearviointi

Arvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja tämän avulla ohjata oppilasta pohtimaan omaa oppimistaan. Itsearviointi vaatii harjoitusta. Oppilas tarvitsee tukea ja ohjausta itsearviointiin, ja opettajan pedagogiset taidot sekä substanssiosaaminen ovat merkittävässä roolissa siinä, miten itsearviointi saadaan saumattomaksi osaksi arviointiprosessia. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 176). Juntunen ja Westerlund (2013, 84–85) korostavat oppilaan itsearvioinnin ohjaamisessa sitä, että arvioitavista asioista tehdään helposti havaittavia ja mahdollisimman konkreettisia. Itsearvioinnissa on huomioitava lasten taipumus arvottaa itsensä suorituksen perusteella. Opettajan on tuettava ja ohjattava oppilasta suuntaamaan ajatuksensa oman toimintansa tarkkailuun ja siten ohjattava oppilasta huomaamaan, että itsearvioinnissa on kyse toiminnan ja tulosten arvioinnista suhteessa tavoitteisiin eikä arviointi ole oppilaaseen itseensä kohdistuvaa arvostelua. Oppilaan pitää tietää ja ymmärtää oppimisen tavoite itsearvioinnissa, ja tavoitteen tulee olla niin selkeä, että oppilas pystyy vertaamaan omaa toimintaansa tai suoritustaan tavoitteeseen. Näin päästään onnistuneeseen itsearviointiin. (Ihme 2009, 97–98.)

Itsearvioinnin tavoitteena on, että oppilas oppii toisaalta tunnistamaan omat vahvuutensa, kykynsä ja taitonsa, mutta myös omat kehittämiskohteensa ja harjoitusta vaativat asiat opiskelussaan. Itsearviointi ohjaa siten oppilasta valitsemaan mitä ja miten opiskella sekä ohjaa ymmärtämään oppimiselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi se ohjaa oppilasta asettamaan itselleen lähitavoitteita omalle oppimiselleen. Näiden avulla oppilaan itsetuntemus vahvistuu ja kyky arvioida itsenäisesti ja kriittisesti omaa osaamistaan ja oppimisprosessia kehittyy. Näiden taitojen kehittyminen on tärkeä osa valmiuksista musiikin itsenäiseen harastamiseen. Itsearvioinnin avulla opettaja voi ohjata oppilasta löytämään oman tapansa oppia. (Juntunen & Westerlund 2013, 84.)

Olennainen osa soitonopiskelua on oman musisoinnin kuuntelu. Onhan opetus-suunnitelman perusteiden mukaan kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen yksi musiikkiopintojen tavoitteista ja arvioinnin kohde. Juntunen ja Westerlund (2013, 85) mainitsevat oppilaan soiton nauhoittamisen tai videoinnin soveltuvan hyvin itsearvioinnin välineeksi musisoinnin kuuntelemisen ja kuulemisen taidon harjoittelussa. Oppilaan on jälkikäteen helpompi tunnistaa asioita omasta soitostaan tallenteen avulla kuin arvioida omaa soittoaan itse toiminnan eli soiton aikana. Tämä on myös hyvä esimerkki teknologian hyödyntämisestä tarkoituksenmukaisella tavalla musiikin opetuksessa.

Itsearvioinnin kehittyminen tukee oppilaan kehitystä itsenäiseen työskentelyyn soittajana. Itsearvioinnin avulla oppilas pystyy laajentamaan näkemystään itsestään oppijana ja myös suuntaamaan omaa oppimistaan siten, että hän pystyy opintojen edetessä ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas oppii opiskelussaan asettamaan itselleen tavoitteita ja tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa voidaan hyödyntää hyvin juuri itsearvioinnin mahdollisuuksia.

Itsearviointi voi olla sekä summatiivista että formatiivista. Opintokokonaisuuden arvioinnissa voidaan tehdä summatiivinen itsearviointi, jolloin oppilas voi pohtia omaa oppimistaan ja saavutuksiaan suhteessa opintokokonaisuuden tavoitteisiin. Syventävien opintojen lopputyön arvioinnissa on otettava huomioon oppilaan lopputyölleen asettamat tavoitteet. Siten myös lopputyön arviointi tarjoaa hyvän mahdollisuuden itsearviointiin. Itsearvioinnin avulla voidaan korostaa sitä, että oppilas on aktiivinen toimija omassa oppimisessaan, ja on tärkeää, että hänelle syntyy käsitys siitä, miten hän on omasta mielestään saavuttanut opintokokonaisuuden tavoitteet. Yksinkertaisimmillaan arviointi voi olla oppilaan ja opettajan käymä keskustelu, jossa oppilas arvioi, miten tavoitteet on saavutettu.

Formatiivista itsearviointia opettaja voi hyödyntää tavallisessa oppituntityöskentelyssä ja sen avulla ohjata oppilasta oman toimintansa arviointiin ja tukea samalla oppilasta kehittämään käsitystään omasta oppimisestaan. Itsearviointitaitojen kehittämisessä on luonnollisesti huomioitava oppilaan ikä ja vahvistettava oppilaan itsearviointitaitoja hänen omat lähtökohtansa huomioon ottaen. Mitä

nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän tukea oppilas tarvitsee itsearviointiin. Opettajan yksinkertaiset ja johdattelevat kysymykset auttavat oppilasta tekemään huomioita omasta soitostaan ja oppimisestaan. Opettaja voi kysymyksillään johdattaa oppilasta löytämään omasta toiminnastaan onnistumiset ja positiiviset asiat, ja näin itsearviointi ei kohdistu ainoastaan virheisiin ja epäonnistumisiin. Toisaalta jotkut oppilaat voivat tarvita myös johdattelua siihen, missä olisi parannettavaa. Oppilas ei välttämättä löydä mitään kehittämistä tai korjattavaa soitostaan. Tällöin itsearvioinnin apuvälineeksi voi ottaa soiton tallentamisen kuvaten tai äänittäen, jolloin oppilaan on helpompi ikään kuin ulkopuolisen silmin ja korvin tutkia omaa toimintaansa soittajana.

4.5.7 Vertaisarviointi

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilasta ohjataan oman oppimisen pohdintaan itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja kehittämällä. Oppilaita rohkaistaan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä sekä antamaan rakentavaa palautetta. Musiikin opetuksessa itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tarjoamia mahdollisuuksia hyödynnetään syventävien opintojen aikana ja lopputyön toteutuksessa. (Opetushallitus 2017, 17, 51.)

Vertaisarviointia on harjoiteltava ja opettajan on ohjattava oppilaita vertaisarvioinnissa. Vertaisarviointi antaa mahdollisuuden arvioinnin ymmärtämiseen myös palautteen antajan näkökulmasta, onhan oppilaalla tarkoituksena arvioida ja antaa palautetta toisen oppilaan osaamisesta (Juntunen & Westerlund 2013, 83). Musiikin alalla vertaisarviointia voidaan toteuttaa ryhmien toiminnassa, vaikkapa kamarimusiikissa tai erilaisien yhteisprojektien yhteydessä. Jos esimerkiksi lopputyö toteutetaan ryhmässä, voi vertaisarviointi olla luonteva osa oppimisprosessia. Vertaisarvioinnissa saattaa oppimisesta tulla ilmi näkökulmia, jotka jäisivät muuten opettajalta huomaamatta.

Vertaisarvioinnin tavoitteeksi voidaan nähdä oppilaan sitoutuminen yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin ja työskentelyyn, mutta toisaalta myös vertaisarvioinnilla voidaan tukea oppilasta kantamaan vastuuta, ei ainoastaan omasta, vaan myös

muiden oppimisesta sekä yhdessä ja yksin työskentelystä (Ouakrim-Soivio 2016, 87). Vertaisarviointi sopii osaksi oppimisprosessia, jos se tapahtuu ohjautusti ja harjoitellen. Mitä pitemmällä oppilaan taidot ja tiedot ovat, sen paremmin vertaisarviointi sopii arviointimenetelmäksi. Juntunen ja Westerlund (2013, 83) huomauttavat, että teini-ikäisen identiteetti ei välttämättä kestä vertaispalautetta niin hyvin kuin vaikkapa ammattiopiskelijan. Vertaisarviointi voi olla oppilaalle myös eettisesti hankala tilanne. Kaverille ei olekaan helppo antaa palautetta tai palautteen sanamuoto saattaa olla harkitsematon. Ylipäättään palautteen antamisen toiselle asiasta, jota itsekin vasta opiskelee, ei ole yksinkertaista. (Atjonen 2007, 86–87.) Opettajan onkin syytä pohtia vertaisarvioinnin pelisäännöt ja periaatteet, joilla oppilaskaverille annetaan palautetta. Palautetta annetaan vain siitä, mitä on tarkoitus arvioida, esimerkiksi työskentelystä. (Ouakrim-Soivio 2016, 88.) Vertaisarvioinnissa on syytä muistaa opetussuunnitelman perusteissa määritelty arvioinnin tehtävä: arviointi on oppimiseen kannustavaa, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävää. Lisäksi myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista edistävää vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2017, 11, 17.)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän työn tavoitteena oli tutkia, minkälaisia määräyksiä opetussuunnitelmissa ja opetussuunnitelmien perusteissa on annettu arvioinnista musiikin instrumenttiopinnoissa eri aikoina ja sitä, miten nämä ohjeet ovat ohjanneet arviointia ja arvioinnin tehtävää musiikkioppilaitoksissa. Tämän lisäksi tavoitteena oli tutkia, mitä arvioinnilta jatkossa vaaditaan uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä. Johtopäätöksenä on, että taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien perusteiden arvioinnin tavoitteet ja tehtävät ovat selkeästi vaihtuneet vuosien saatossa. Vuoden 1988 opetussuunnitelman tarkoin määrätystä oppilasarvostelusta ollaan askel askeleelta kuljettu kohti oppimista edistävää arviointia. Tämän rinnalla toisaalta on nähtävissä se, kuinka opetussuunnitelmien uudistuessa vanhat perinteet ja historia ovat osin lyöneet leimansa arviointimenettelyihin – joskus vahvemmin ja toisinaan himmeämmin.

Vuoden 1988 opetussuunnitelman opintojen tiukat määräajat sekä opintojen suorituskeskeisyys kurssi- ja vuositutkintoineen johtivat silloisen arvioinnin kontrolloivan tehtävän korostumiseen. Arviointi tehtiin yksittäisen soittonäytteen perustella, eivätkä oppilas tai opettaja osallistuneet arviointiin. Arvioinnin suunta oli tuolloin vahvasti ylhäältä alaspäin ja ulkoistettiin arviointilautakunnan tehtäväksi.

Ensimmäiset askeleet arvioinnin muuttumiseksi pelkästä kontrollitehtävästä kohti laajempaa näkemystä arvioinnista on löydettävissä vuoden 1995 opetussuunnitelman perusteissa. Niissä huomioidaan arvioinnin kahtalainen tehtävä. Arviointi nähdään toisaalta prosessina, jossa oppilaalle annetaan palautetta, ja toisaalta arvosteluna, jossa annetaan arvosanoja. Oppilas tuli huomioida yksilönä ja arvioinnin tuli perusteiden mukaan olla kannustavaa. Arvioinnin paino säilyi kuitenkin kurssitutkintojen ja saavutettujen tulosten arvioinnissa. Näin lautakunnan antaman arvioinnin painoarvo säilyi edelleen vahvana.

Vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteisiin määriteltiin ensimmäisen kerran oppimiskäsitys, joka osaltaan suuntasi arvioinnin tehtävää. Arvioinnin ohjaava

merkitys opiskelun tavoitteiden asettamisessa ja saavuttamisessa nostettiin esille. Monipuoliseen ja jatkuvaan arviointiin tuli sisältyä erilaisia palautteen antamisen tapoja. Opetussuunnitelman perusteet antoivat hyvinkin paljon vapauksia aikaisempaan verrattuna. Kurssitutkintojen suorittamisesta ei ollut enää mainintaa perusteissa. Numeraalinen arviointi ja arvosana-asteikko oli määritelty vain päättösuorituksia varten, ja päättösuoritusten arvioitsijoita tuli olla vähintään kaksi. Kuten tutkimani aineisto osoitti, vanhat perinteet pitivät pintansa useissa oppilaitoksissa. Suomen musiikkioppilaitosten liiton uudistaessa instrumenttiopintojen kurssitutkintovaatimukset tasosuoritusten perusteiksi, näissä ohjeissaan se samalla ohjasi joko tarkoituksella tai tahtomattaan oppilaitosten toimintaa niin, että vanhat perinteet arvosanoista ja lautakuntien kokoonpanoista säilyivät osittain ennallaan. Vaikka oppimiskäsityksen mukaan opettajasta tuli nyt aiempaa enemmän oppilaan rinnalla kulkija ja arvioinnin näkökulmasta katsottuna arvioijan tehtäväksi tuli oppimisen tukeminen, käytännössä arvioinnin perinteet kuitenkin saattoivat vielä kahlita tätä ajatusta.

Yksi esimerkki arvioinnin muutoksesta on se, saako opettaja osallistua oman oppilaansa arviointiin ja arvosanan antamiseen tasosuorituksessa. Muistan selkeästi, kuinka oman näkemykseni mukaan minun ei kuulunut olla jäsenenä oman oppilaani tasosuorituslautakunnassa. Vaikka saatoinkin kertoa lautakunnalle omia näkemyksiäni oppilaani soittoon liittyen, mielestäni tehtävänäni ei ollut osallistua oman oppilaani tasosuorituksen arviointiin, vaan arviointi ja arvosana tuli jättää lautakunnan tehtäväksi. Tällä hetkellä en voisi olla vahvemmin eri mieltä sen aikaisen itseni kanssa. Näkemykseni oppimisesta ja siihen liittyvästä arvioinnista on muuttunut valtavasti noista ajoista. Mutta tuolloin, 2000-luvun alkupuolella, voin pitää itseäni elävänä esimerkkinä siitä, kuinka tiukasti vanha toimintatapa ja määräys ohjasivat myös omaa ajattelua suhteessa arviointikäytäntöön.

2000-luvulla arviointi monipuolistui osaltaan sanallisen arvioinnin velvoittavuuden myötä. Instrumenttiopinnoissa edistyminen oli arvioitava ja kirjattava vuosittain, ja tämän myötä lukuvuosiarviointi eri muodoissaan kehittyi yhdeksi arviointimenetelmäksi. Vahvasti edelleen käytössä oleva tasosuoritusjärjestelmä säilytti lautakunnan tekemän arvioinnin osana opintojen arviointia, mutta se ei ollut

enää ainoa arvioinnin muoto. Suorituksista annettava sanallinen palaute osataan monipuolisti arviointia ja mahdollisesti suuntasi sitä myös oppimista edistävään suuntaan. Edelleen päättösuoritusten numeraalinen arviointi on säilyttänyt niiden vahvan painoarvon arvioinnissa, koska päättötodistuksiin merkitään juuri arvosana-asteikolla tehty arviointi. Toisaalta oppilaitosten päädyttyä käyttämään Suomen musiikkilaitosten tasosuoritusten sisältöjä ja arvioinnin perusteita oppimääränään, voi perustellusti tunnistaa myös näiden ohjeiden painoarvon arvioinnissa.

Uudet opetussuunnitelman perusteiden 2017 näkemys arvioinnista haastaa aikaisempien perusteiden arvioinnin tehtävät. Jos arvioinnin ohjaava tehtävä ilmaistiin muutamalla virkkeellä ja lähestulkoon yhdessä kappaleessa vuoden 2002 perusteissa, 2017 perusteissa arviointia ja sen tehtäviä käsitellään usean sivun verran. Jo tästä voi päätellä, millainen painoarvo arvioinnilla nähdään osana oppimista. Arvioinnin tehtävä aiempaa vahvemmin oppimista tukevana ja oppimisprosessia edistävänä toimintana suuntaa väistämättä arvioinnin näkökulmaa entistä laajempaan suuntaan. Jatkuvan palautteen merkitys edistämässä asetettujen tavoitteiden saavuttamista suuntaa arvioinnin tehtävää saavutetun taidon arvioinnista kohti oppimisprosessia. Merkityksetöntä ei suinkaan ole todistusten arvioinnin muuttuminen sanalliseksi sekä tuon arvioinnin painottuminen oppilaan osaamisen ja oppimisen vahvuuksiin sekä siihen, miten oppilas on edistynyt opinnoissaan.

Olisi varsin sinisilmäistä olettaa, että musiikkiopistoissa tapahtuva arviointi muuttuisi nyt kerralla aivan radikaalisti. Kuten tämän työn johtopäätökset osoittavat, vahvat perinteet pystyvät pitämään pintansa opetussuunnitelmien muuttuessa. Välinpitämättömästi arviointiin ei kuitenkaan voida suhtautua uusien perusteiden myötä, vaan todennäköisesti arviointimenetelmiä ja arviointia tullaan pohtimaan oppilaitosten toiminnassa. Oppilaitoksille annettiin varsin lyhyt, alle lukuvuoden pituinen aika työstää omat opetussuunnitelmansa perusteiden pohjalta, joten ensimmäisten opetussuunnitelmien myötä tuo työ varsinaisesti käynnistyy. Jatkossa käytännössä kertyneen kokemuksen lisääntyessä opetussuunnitelmat tulevat täsmentymään ja kehittymään tältäkin osin.

Koska tässä työssä lähtökohtana oli tutkia valmiiksi annetun opetussuunnitelman tai opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja ohjeita arvioinnista, tämän tutkimuksen perustella ei voida päätellä, millaisia arviointikäytänteitä oppilaitoksissa todellisuudessa on käytetty tai on käytössä tällä hetkellä. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät tavallaan vain minimin, jota on noudatettava. Todellisuudessa oppilaitosten arviointikäytännöt voivat olla paljon monimuotoisemmat kuin perusteet vaativat. Tämä katsaus musiikkiopistojen arvioinnin historiaan osoittaa kuitenkin kurssitutkintojen ja sittemmin tasosuoritusten keskeisen roolin arvioinnissa, vaikka perusteet olisivatkin suunnanneet arviointia laajemmaksi kuin yhden soittinäytteen perusteella tehtäväksi.

Jos pohditaan uusien perusteiden valossa sitä, ketä arviointi palvelee, mitä tehtäviä arvioinnilla on ja mihin arvioinnilla saatavaa tietoa käytetään, voidaan tiivistetysti todeta, että ensisijaisesti keskiöön nousee oppilas ja hänen oppimisensa. Arvioinnin tulee edistää oppilaan oppimista ja opintojen kulkua, ja arviointi suuntautuu kontrolloinnin tehtävästä informoivaan tehtävään.

Tätä työtä tehtäessä musiikkiopistoissa vasta työstettiin uusia opetussuunnitelmia, joten siksi tässä yhteydessä ei ollut mahdollisuutta tutkia, millaisia arviointikäytänteitä oppilaitoksissa käytetään uuden opetussuunnitelman myötä. Jatkossa olisikin mahdollista tutkia tätä aihetta tarkemmin. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla se, miten laajalti tasosuoritukset tulevat säilymään opintojen osana ja miten arviointi kehittyy niiden osalta sekä toisaalta se, etsitäänkö opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä uusia vaihtoehtoja tasosuorituksille ja miten näissä ratkaisuissa tullaan arviointi toteuttamaan. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia, millaiseksi mahdolliset uudet mallit tavoitteelliselle opintojen etenemiselle kehittyvät musiikkioppilaitoksissa.

On esitetty huolta siitä, miten uusien opetussuunnitelmien myötä pystytään takamaan oppilaan valmiudet musiikin ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. On ehkä korkea aika kyseenalaistaa lähes 50 vuotta sitten tapahtunut ammatillisten opintojen rakenteen siirtyminen melkein sellaisenaan musiikin taiteen perusopetukseen. Uskon, että uudet perusteet antavat mahdollisuuden huomioida paremmin oppilaan omat lähtökohdat, päättyy hän sitten harrasta-

maan musiikkia tai ammattiopintoihin. Myös oppilaitosten erilaiset painotukset ja lähtökohdat tulevat entistä paremmin huomioiduksi perusteissa. Musiikkioppilaitokset ovat monimuotoistumassa ja yhden muotin mukaisia oppilaitoksia tuskin jatkossa tulee enää olemaan. Tämän voi kuitenkin nähdä rikkautena eikä uhkakuvana. Musiikkiopistoille avautuu entistä paremmat mahdollisuudet muovautua omien vahvuuksiensa mukaisiksi taiteen perusopetusta antaviksi oppilaitoksiksi. Musiikkiopinnot ovat tähän asti painottuneet hyvin pitkälti yhden instrumentin hallintaan. Uudet perusteet antavat mahdollisuuden oppimäärän suorittamiseen myös laaja-alaisemmin.

Omasta näkökulmastani katsottuna tämän työn toteutuksen myötä ymmärrän paremmin syitä ja seurauksia sekä aikojen kuluessa muotoutuneita käytäntöjä musiikkioppilaitosten arviointikäytänteissä. Työn edetessä minulle selkeni, kuinka valtava merkitys ja vaikutus perinteillä ja totutuilla käytänteillä voi olla käytännön työhön ja oppilasarviointiin. Tässä työssä luodaan kronologinen, historiasta tähän päivään etenevä katsaus taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän instrumenttiopintojen arviointiin musiikin alalla. Suuntaamalla katse arvioinnin historiaan pystytään paremmin ymmärtämään tätä hetkeä ja kehittämään arviointia tulevaisuudessa.

LÄHTEET

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2016. Kehittävä arviointi, Vahvuuslähtöinen näkökulma opintojen aikaiseen arviointiin. Luentotallenne. Viitattu 14.1.2018, <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=41912831>.

Hasu, J. 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. University of Jyväskylä.

Ignatius, A. & van Gemert, R. 2018. RAPA-hanke oppilaitoksen arjessa. Raportissa Askelia oppilaiden arvioinnin uudistamiseen taiteen perusopetuksessa. Kuinka sen teimme RAPA - KOBE -hankkeessa. Viitattu 8.5.2018, <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/ASKELIA-OPPILAIKEN-ARVIOINNIN-UUDISTAMISEEN.compressed.pdf>.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 71–92.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto.

Kuha, J. 2001. Musiikkioppilaitostoiminnan kehityksestä valtionavustuslainsäädännön saamiseen ja siitä välittömästi seuraaviin vuosiin saakka. Teoksessa T. Taurula (toim.) Praxis 2001, Helsingin konservatorion julkaisuja 2. Helsinki, Helsingin konservatorio, 124–153.

Kuha, J. 2017. Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa: toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. Helsingin yliopisto.

Kouluhallitus 1988. Musiikkikoulun ja musiikkiopiston opetussuunnitelmat. Ohje O 44/1988.

Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633.

Lassfolk, H. 2018. Huilunsoiton taitotaulun soveltaminen käytännön opetustyössä. Raportissa Askelia oppilaiden arvioinnin uudistamiseen taiteen perusopetuksessa. Kuinka sen teimme RAPA - KOBE -hankkeessa. Viitattu 8.5.2018, <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/ASKELIA-OPPILAIKEN-ARVIOINNIN-UUDISTAMISEEN.compressed.pdf>.

Lavaste, A-E. 2009. Tuomarista tukijaksi – Oppilasarvioinnin uudistaminen musiikkioppilaitoksessa. Teoksessa K. Hannula, K. Hannula & T. Rautio (toim.) MusTaa valkoisella: kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto, 78–91.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. Reseptit OPSin käyttöön: opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Numminen, A. 2013. Riittävän hyvät musiikkitaidot? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 87–96.

Musiikkiopisto Avonia 2018a. OPS, viitattu 8.5.2018.

Musiikkiopisto Juvenalia 2018. RAPA-hankkeen (Rakentava palaute) materiaalit. Viitattu 8.5.2018, <http://www.juvenalia.fi/opistomme/rapa-liitteet>.

Opetushallitus 1995. Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2008. Taiteen perusopetuksen käsite, rakenne ja laajuus. Tiedote 16/2008. Viitattu 15.3.2018, http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf.

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017: 12a. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2018a. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit. Viitattu 5.3.2018, <https://vos.oph.fi/rap/>.

Opetushallitus 2018b. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 ja 2005. Viitattu 15.3.2018, http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus.

Opetushallitus 2018c. Edu.fi – opettajan verkkopalvelu. Taiteen perusopetus: Musiikki. Viitattu 26.4.2018, http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki.

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi: Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pop & Jazz konservatorio 2004. Instrumenttikohtaiset opintokuvaukset 2004.

Pop & Jazz konservatorio 2018. Perusopetuksen materiaalit. Viitattu 2.2.2018, <http://www.popjazz.fi/perusopetuksen-materiaalit/>.

Ritaluoto, A. J. 1996. Soikoon musiikki laadukkaasti: Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta. Helsinki: SML.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2005. Viulu: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005. Viitattu 2.2.2018, <http://www.musicedu.fi/ladattavat-materiaalit>.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. 2018. Viitattu 6.5.2018, <http://www.musicedu.fi>.

Tiainen, H., Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A., Nysten, L., Seilo, M., Välihalo, C. & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetus-suunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. University of Jyväskylä.

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 183–203.

Vitikka, E. & Kauppinen, E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus. 9–19.

Vänttinen, M. 2018. Välineitä ja menettelyjä oppimista tukevaan arviointiin taiteen perusopetuksessa. Raportissa Askelia oppilaiden arvioinnin uudistamiseen taiteen perusopetuksessa. Kuinka sen teimme RAPA - KOBE -hankkeessa. Viitattu 8.5.2018, <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/ASKELIA-OPPILAIKEN-ARVIOINNIN-UUDISTAMISEEN.compressed.pdf>.

Musiikkiopistojen opetussuunnitelmat:

Espoon musiikkiopisto 2012. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.emo.fi/easydata/customers/espoo/files/lukujarjestykset/arkisto/ops_1.8.2012..pdf.

Etelä-Pohjanmaan musiikkiopisto 2015. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
<http://www.epmo.fi/175>.

Heinolan musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
https://peda.net/heinola/musiikkiopisto/liitteet/opintosuunnitelma/h:file/download/18596b8443c74b6098cb1fa2f35625ff2f086a0c/HeinolanMusiikkiopistonOpintos_uunnitelma.pdf.

Hyvinkään musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 2.2.2018,
<http://hymo.fi/wp/wp-content/uploads/2012/05/OPS-2014.pdf>.

Härjänmaan musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 2.2.2018,
https://www.kauhava.fi/files/10552/OPETUSSUUNNITELMA_1.8.2014.pdf.

Itä-Helsingin musiikkiopisto 2012. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
<http://www.ihmo.fi/public/files/IHMOPS.pdf>.

Jämsänjokilaakson musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.jamsa.fi/images/asukkaille/Kasvatus_ja_koulutus/Opetussuunnitelma_musiikkiopisto.pdf.

Karkkilan musiikkikoulu 2015. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.kamuko.fi/kamuko/kamuko/ewExternalFiles/KAMUKO_PDF_opetussuunnitelma.pdf.

Kauniaisten musiikkiopisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
<http://kaumo.fi/ops/OPS-kotisivut.pdf>.

Keravan musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.keravanmusiikkiopisto.fi/OPS/OPS_yleinen.pdf.

Keski-Karjalan musiikkiopisto 2006. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
<http://www.tohmajarvi.fi/documents/1946519/2842159/Opetussuunnitelma+yleinen+osa/13a76b25-594b-4104-90e6-cc6548b9f4fb>.

Keski-Vantaan musiikkiopisto 2015. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.kevamo.com/userfiles/Tuloksetettava_UUSI_OPETUSSUUNNITELMA_laaja.pdf.

Keskisen Uudenmaan musiikkiopisto 2009. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018,
http://www.kum.fi/wp-content/uploads/2017/12/kum-_opetussuunnitelma-1-.pdf.

Koillis-Lapin musiikkiopisto 2012. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, https://www.kemijarvi.fi/download/Musiikkiopiston_opetussuunnitelma_musiikki.pdf.

Kotkan seudun musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://ksmo.fi/index.php?id=4>.

Kuhmon musiikkiopisto 2007. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, https://www.kuhmo.fi/wp-content/uploads/2017/03/3068-Kuhmon_musiikkiopiston_opetussuunnitelma_2007.pdf.

Kuula-opisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, https://www.vaasa.fi/sites/default/files/musiikin_ops_0.pdf.

Kuusamon musiikkiopisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.kuusamo.fi/sites/default/files/musiikkiopisto_opetussuunnitelma.pdf.

Käpylän musiikkiopisto 2005. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.kapylan-musiikkiopisto.fi/easydata/customers/kapylamo/files/PPkuvat/OPSfinal.pdf>.

Lahden musiikkiopisto 2006. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.lahdenmusiikkiopisto.fi/tiedostot/ops/Tietoa_-_opetussuunnitelma_musiikki.pdf.

Lapin musiikkiopisto 2006. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=d65f62b0-dac2-474e-8d06-d7aa386f5424>.

Lappeenrannan musiikkiopisto 2007. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <https://www.lprmo.fi/fi/oppilaille/opetussuunnitelma>.

Lauttasaaren musiikkiopisto 2005. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <https://asiakas.kotisivukone.com/files/lmo.kotisivukone.com/opetussuunnitelma.pdf>.

Limingan seudun musiikkiopisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.liminka.fi/tiedostot/Sivistysosasto/Limingan_seudun_musiikkiopisto/OPS_8.6_edit.pdf.

Loimaan seudun musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.loimaanseudunmusiikkiopisto.fi/opiskelu>.

Länsi-Pohjan (Meri-Lapin) musiikkiopisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.kemi.fi/wp-content/uploads/2014/09/Opetussuunnitelma-tarkistettu-2016.pdf>.

Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.lumo.org/default.asp?id_sivu=7&alasivu=7.

Läntisen Keski-Suomen musiikkiopisto 2013. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.keuruu.fi/asukkaat/musiikkiopisto/opetussuunnitelma>.

Merikanto-opisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.virrat.fi/client/virrat/userfiles/merikanto-opisto-opetussuunnitelma.pdf>.

Mikkelin musiikkiopisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://mlimo.fi/wp-content/uploads/mikkelin_musiikkiopiston_opetussuunnitelma.pdf.

Musiikkiopisto Avonia 2018b. Opetussuunnitelma. Viitattu 2.2.2018, http://www.avonia.fi/files/2017-06/Musiikkiopisto_Avonian OPS nettiversio.pdf.

Musiikkiopisto Juvenalia 2005. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/2010/08/Op.suunnitelma-05.pdf>.

Musikinstitutet Musiikkiopisto Arkipelag. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://arkipelagmusik.fi/opetussuunnitelma>.

Musikinstitutet Kungsvägen 2016. Läroplan. Viitattu 10.2.2018, <https://kungsvagen.webbhuset.fi/Site/Data/2031/Files/Laeroplan%20foer%20MIK%2C%20september%202016.pdf>.

Naantalin musiikkiopisto 2012. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.naantali.fi/opetus_ja_koulutus/opistot/musiikkiopisto/fi_FI/musiikkiopisto/.

Nurmijärven musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.numo.fi/opetussuunnitelma/>.

Paimion musiikkiopisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://paimio.fi/files/6316/opetussuunnitelma_2017.pdf.

Pakilan musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://pakilanmusiikkiopisto.org/opistoinfo/opetussuunnitelma/>.

Panula-opisto 2007. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.kauhajoki.fi/fi/palvelut/kasvatus-ja-opetus/panula-opisto/oppilaille/ops.link>.

Pirkan opisto 2015. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, www.pirkanopisto.fi/musiikkiopisto/getfile.php?file=341.

Pohjois-Helsingin musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <https://www.phmo.fi/opetussuunnitelma>.

Pohjois-Kymen musiikkiopisto 2006. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.pkmo.fi/wp-content/uploads/2016/11/OPETUSSUUNNITELMA-30.11.06.pdf>.

Porvoonseudun musiikkiopisto 2011. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, https://www.porvoo.fi/library/files/59ab8c37ed6b976d6500031a/OPS_LOM_290417.pdf.

Rauman musiikkiopisto 2007. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <https://www.rauma.fi/musiikkiopisto/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/opetussuunnitelma.pdf>.

Riihimäen musiikkiopisto 2004. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.riihimaki.fi/palvelut/sivistyspalvelut/musiikkiopisto/perusopetus/opetussuunnitelma/>.

Salon musiikkiopisto 2018. Opetustarjonta. Viitattu 10.2.2018, <http://www.salo.fi/paivahoitajakoulutus/musiikkiopisto/opetustarjonta/default.aspx>.

Sastamalan musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, https://www.sastamala.fi/sastamala/liitetiedostot/editori_materiaali/18885.pdf.

Savonlinnan musiikki- ja tanssiopisto 2009. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://slmo.fi/wp-content/uploads/2017/09/MusiikkiOPS-2017.pdf>.

Sibelius-opisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://sibop.asiakkaat.oxsidia.fi/files/musiikin-ops-2016.pdf>.

Soisalo-opisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.soisalo-opisto.fi/wp-content/uploads/2017/11/Musiikin-laaja-oppimäärä.pdf>.

Vakka-Suomen musiikkiopisto 2014. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <https://peda.net/laitila/musiikkiopisto/tvm/opetussuunnitelma/nimetön-8ddf/o1a:file/download/a29d2c152a7f72aaadd8d976f0313c8be6f4d53f/Opetussuunnitelma%201.8.2014%20alkaen.pdf>.

Valkeakosken musiikkiopisto 2011. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.valkeakoski.fi/files/attachments/muut/sike/musiikkiopisto/musiikki_ops2011.pdf.

Vantaan musiikkiopisto 2016. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaastructure/131048_Opetussuunnitelma_1.1.2016.pdf.

Viitasaaren alueen musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, <http://www.viitasaari.fi/paivahoito-ja-koulutus/musiikkiopisto/opetussuunnitelma>.

Ylivieskan seudun musiikkiopisto 2006. Opetussuunnitelma. Viitattu 10.2.2018, http://www.ylivieska.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/ylivieska/embeds/ylivieskawwwstructure/16700_musiikkiopisto_opetussuunnitelma.pdf.

OPETUKSEN TAVOITTEET Perusopinnoissa

Esittäminen ja ilmaiseminen

Kannustaa

oppilasta löytämään omat musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa

oppilasta harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa

Ohjata

oppilasta elävään musiikilliseen ilmaisuun

Rohkaista

oppilasta tutustumaan muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen

Oppimaan oppiminen ja harjoittelu

Kannustaa

oppilasta soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa

Ohjata

oppilasta oppimaan instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja päämääränään soittimen itsenäinen hallinta ja omaehtoinen ilmaisu

oppilasta säännölliseen harjoitteluun ja oppimisensa arviointiin

oppilasta musisoimaan korvakuulolta sekä lukemaan ja tulkitsemaan musiikin lajille ominaisia musiikin merkitsemistapoja

oppilasta havainnoimaan ääniympäristöä ja suojelemaan kuuloaan

Tarjota

oppilaalle tilaisuuksia tutustua musiikkitekologiaan työvälineenä

Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen

Ohjata

oppilasta kuuntelemaan omaa musisointiaan ja mukauttamaan sen osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta

oppilasta kehittämään musiikin luku- ja kirjoitustaitoaan

oppilasta musiikin ominaispiirteiden tunnistamiseen ja rakenteiden hahmottamiseen

Tukea

oppilasta kasvamaan aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi ja kartuttamaan musiikin historian tuntemusta

Säveltäminen ja improvisointi

Kannustaa

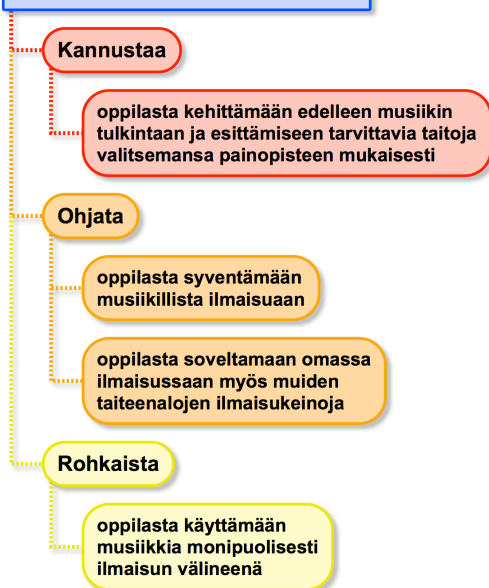
oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja

Ohjata

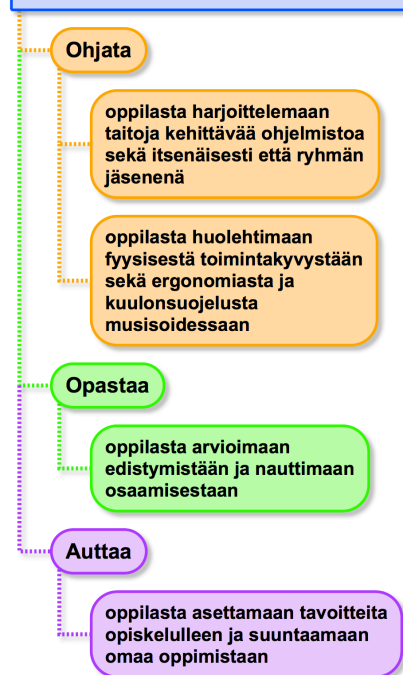
oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja

OPETUKSEN TAVOITTEET Syventävissä opinnoissa

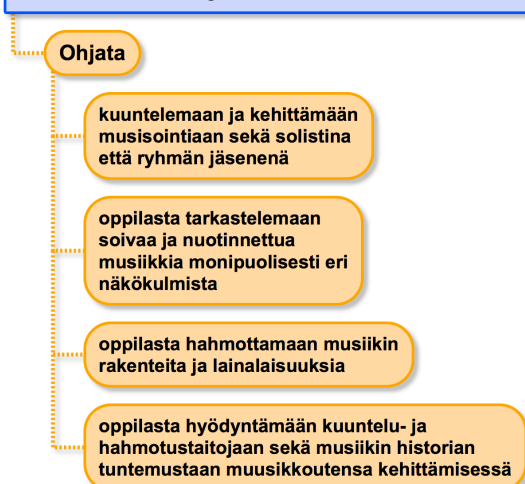
Esittäminen ja ilmaiseminen



Oppimaan oppiminen ja harjoittelu



Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen



Säveltäminen ja improvisointi

